

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

INCIDENCE D'ATELIERS D'ÉCRITURE APPUYÉS D'UN RÉSEAU VIRTUEL
DE SOUTIEN SUR L'ÉMERGENCE DE COMPORTEMENTS ET DE
STRATÉGIES DE RÉVISION CHEZ DES ÉLÈVES DE QUATRIÈME
SECONDAIRE FAIBLES EN ÉCRITURE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
AUDREY ALLARD

AOÛT 2009

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement n°8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

La rédaction de ce mémoire repose, certes, sur de nombreuses heures de recherche et de travail sur le terrain, mais surtout sur la contribution de plusieurs personnes directement ou indirectement impliquées dans sa réalisation. Tout d'abord, je tiens à remercier ma directrice de recherche, Madame Carole Raby, Ph.D, professeure à l'Université du Québec à Montréal. De par son expérience et ses judicieux conseils, elle a souvent su me remettre sur la bonne voie lorsque je m'égarais en cours de route. Aussi, sa grande disponibilité et ses nombreux encouragements m'ont-ils permis de rester positive et confiante dans les moments où l'inspiration semblait vouloir m'abandonner. Pour ta présence et ton dévouement, merci Carole!

Ensuite, je ne saurais passer sous silence l'incalculable apport de mon conjoint David, ma principale source de motivation et de réconfort tout au long de ce long parcours. La détermination dont j'ai su faire preuve a sans aucun doute trouvé sa source dans son appui constant et sa présence rassurante à mes côtés. Merci mille fois David!

Bien sûr, je tiens aussi à remercier les neuf élèves qui ont accepté de s'engager dans cette aventure, ainsi que l'institution d'enseignement qui a accueilli le projet, sans lesquels cette étude n'aurait pu voir le jour.

Enfin, merci aussi à Madame Hélène Meunier, sans qui j'en serais encore à travailler sur la mise en forme de cet ouvrage...

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES	vii
RÉSUMÉ	viii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I.....	3
PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 LES DIFFICULTÉS DES ÉLÈVES DU SECONDAIRE EN ÉCRITURE	3
1.2 LE PROCESSUS DE RÉVISION AU CŒUR DES DIFFICULTÉS.....	6
1.3 LES TIC ET LE PROCESSUS D'ÉCRITURE CHEZ LES ÉLÈVES DU SECONDAIRE	10
1.4 QUESTIONS ET OBJECTIF DE RECHERCHE.....	12
CHAPITRE II.....	13
CADRE THÉORIQUE.....	13
2.1 DÉFINITION DES CONCEPTS	13
2.1.1 <i>La révision</i>	13
2.1.2 <i>Modèles de révision</i>	17
2.1.3 <i>Les stratégies de révision</i>	22
2.1.4 <i>Le scripteur</i>	31
2.1.5 <i>Le réseau de soutien</i>	35
2.2 OBJECTIFS SPÉCIFIQUES	40
CHAPITRE III	41
MÉTHODOLOGIE	41
3.1 TYPE DE RECHERCHE.....	41
3.2 DESCRIPTION DU MILIEU ET DES SUJETS.....	43
3.3 DESCRIPTION DE L'INTERVENTION	43
3.3.1 <i>Préparation de l'intervention</i>	44
3.3.2 <i>Réalisation de l'intervention</i>	46

3.3.3 Conclusion de l'intervention.....	48
3.4 MODES ET INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES	49
3.4.1 Entrevues dirigées	50
3.4.2 Liste de vérification	51
3.4.3 Cyberportfolio et messages échangés	52
3.4.4 Brouillons des productions écrites	52
3.5 MÉTHODES D'ANALYSE DES DONNÉES	54
3.6 CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	59
CHAPITRE IV	60
RÉSULTATS	60
4.1 AVANT L'INTERVENTION	61
4.1.1 Révision de l'orthographe et du contenu	61
4.1.2 Réflexion sur l'efficacité des stratégies de révision employées	64
4.1.3 Prise en considération du destinataire.....	65
4.2 PENDANT L'INTERVENTION.....	67
4.2.1 Choix des anges gardiens.....	68
4.2.2 Nature des commentaires des anges gardiens	68
4.2.3 Réaction des élèves à l'égard des commentaires reçus	72
4.2.4 Révision de l'orthographe et du contenu	74
4.2.5 Réflexion sur l'efficacité des stratégies de révision employées	76
4.2.6 Prise en considération du destinataire.....	77
4.3 APRÈS L'INTERVENTION.....	79
4.3.1 Révision de l'orthographe et du contenu	79
4.3.2 Réflexion sur l'efficacité des stratégies de révision employées	86
4.3.3 Prise en considération du destinataire.....	87
4.4 AUTRES RÉSULTATS	90
4.4.1 Pertinence des ateliers	90
4.4.2 Intervention des anges gardiens	91
CHAPITRE V	94
DISCUSSION	94
5.1 COMPORTEMENTS ET STRATÉGIES DE RÉVISION	94

5.1.1 Révision de l'orthographe et du contenu	95
5.1.2 Réflexion sur l'efficacité des stratégies de révision	101
5.1.3 Prise en considération du destinataire	104
5.2 AUTRES RÉSULTATS	107
5.3 SYNTHÈSE DE LA DISCUSSION	109
CONCLUSION	111
BIBLIOGRAPHIE.....	116
APPENDICE A	122
LETTRE DE PRÉSENTATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT	122
APPENDICE B	126
PRÉSENTATION DES ATELIERS.....	126
APPENDICE C	128
RÔLE DES ANGES GARDIENS.....	128
APPENDICE D	130
CANEVAS DES ENTREVIUES INDIVIDUELLES	130
APPENDICE E.....	135
CONSIGNES EN DÉBUT D'ATELIERS	135
APPENDICE F	153
LISTE DE VÉRIFICATION.....	153
APPENDICE G	155
LISTE DE CODES.....	155
APPENDICE H	159
ÉCHELLE DE MESURE	159
APPENDICE I.....	162

TABLEAUX SYNTHÈSE DE L'ANALYSE COMPARATIVE DES BROUILLONS DES PRODUCTIONS ÉCRITES	162
APPENDICE J	172
BROUILLONS DU SUJET 8	172

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES

Tableau 2.1 Types de scripteurs et stratégies de révision.....	25
Tableau 3.1 Comportements et stratégies de révision sollicités.....	47
Tableau 3.2 Modes de collecte : synthèse.....	54
Tableau 4.1 Habitudes de révision avant l'intervention	67
Tableau 4.2 Choix des <i>anges gardiens</i>	68
Tableau 4.3 Nature des commentaires des <i>anges gardiens</i>	69
Tableau 4.4 Catégories de commentaires pour chaque sujet	71
Figure 4.1 Récurrence des comportements et des stratégies en pourcentages.....	75
Tableau 4.5 Habitudes de révision avant et pendant l'intervention	79
Tableau 4.6 Analyse comparative des brouillons du sujet 8.....	82
Tableau 4.7 Analyse comparative des brouillons du sujet 1.....	84
Tableau 4.8 Habitudes de révision avant, pendant et après l'intervention	89

RÉSUMÉ

De nombreux élèves fréquentant les écoles secondaires québécoises présentent des difficultés au niveau de l'apprentissage de l'écriture, et ce, malgré le fait que la langue française constitue leur langue maternelle. La méconnaissance du processus de révision, qui requiert la maîtrise de savoir-faire complexes et variés, compte au nombre des principales causes à l'origine de ces difficultés. À l'ère actuelle, l'intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) comme outils d'aide à l'apprentissage s'avère tout indiquée afin de favoriser le développement de certaines compétences en ce domaine.

La présente recherche s'intéresse à savoir de quelle façon les TIC peuvent favoriser l'émergence de certaines habitudes de révision chez des élèves du secondaire. L'objectif général est donc d'étudier l'incidence des TIC sur les comportements et les stratégies de révision d'élèves de quatrième secondaire faibles en écriture.

Pour ce faire, des ateliers d'écriture appuyés d'un réseau virtuel de soutien ont d'abord été élaborés, puis trois comportements et deux stratégies de révision ont ensuite fait l'objet d'une étude comparative entre le début et la fin de l'intervention. La collecte de données s'est effectuée, auprès de neuf sujets, à partir d'observations faites sur le terrain, de même que l'analyse qualitative du verbatim d'entrevues dirigées, des brouillons de trois productions écrites et de certaines publications des participants sur leur cyberportfolio.

Les résultats obtenus démontrent que l'intervention des membres du réseau virtuel de soutien a eu un impact positif sur l'importance accordée à la révision de l'orthographe d'usage et grammaticale, tout comme sur l'utilisation du code d'autocorrection et sur la nature du jugement porté sur les stratégies de révision utilisées. Cela dit, aucun impact considérable n'a pu être confirmé au niveau de la révision du contenu, de la consultation des ouvrages de référence, de même que sur la fréquence des retours réflexifs sur les stratégies de révision employées et la prise en considération du destinataire. Au-delà de son apport au plan scientifique et pratique, la recherche propose finalement des pistes de recherches futures.

Mots-clés : apprentissage de l'écriture, stratégies de révision, technologies de l'information et de la communication, réseau de soutien, scripteur novice, scripteur expert.

INTRODUCTION

L'apprentissage du français, bien que revu et modelé au gré des différentes réformes de l'Éducation, a toujours représenté un défi de taille. Présentement au cœur des préoccupations de la Ministre actuelle de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Madame Michelle Courchesne¹, la maîtrise de l'écriture des jeunes québécois présente des lacunes importantes, et ce, tant au niveau primaire que secondaire. En effet, nombreux sont les élèves de la fin du secondaire qui ne maîtrisent pas les différents savoir-faire liés au processus d'écriture, se comportant tels des scripteurs novices, alors qu'ils devraient démontrer des compétences comparables à celles du scripteur expert (Préfontaine, 1998).

Suite à de nombreuses observations réalisées au quotidien dans ses classes de français et suite à sa participation à diverses formations portant sur le sujet, l'enseignante-chercheuse a pu constater qu'une grande partie des problèmes en lien avec l'écriture réside dans une mauvaise utilisation des stratégies de révision, entraînant conséquemment des comportements inappropriés durant la tâche de révision. Aussi, la littérature et les recherches effectuées dans le domaine démontrent que les causes à l'origine du problème sont nombreuses. C'est pourquoi cette recherche porte plus précisément sur la révision, composante majeure, « voire centrale », du processus d'écriture (Vigneau, Loranger, Diguier et Arsenault, 1997).

Après une analyse plus approfondie de la situation, et ce, dans le désir d'apporter de nouveaux éléments de solution, il a semblé que, d'une part, le fait de fournir aux élèves des occasions supplémentaires d'écrire et de réviser et que, d'autre part, l'intervention de lecteurs autres que l'enseignant pouvaient contribuer au

¹ Tiré d'une entrevue diffusée sur les ondes de Télé-Québec, le 24 octobre 2008.

développement de comportements appropriés en lien avec la révision. C'est pourquoi des ateliers d'écriture appuyés d'un réseau de soutien, composé des membres de l'entourage des élèves, ont été développés dans le cadre de cette recherche. Qui plus est, pour favoriser les échanges entre les principaux acteurs et pour en faciliter l'accès, ce réseau a été créé virtuellement, les recherches dans le domaine démontrant que les technologies de l'information et de la communication constituent une source considérable de motivation auprès des élèves, et plus particulièrement ceux en difficulté.

Ainsi, dans le présent mémoire, chacune des étapes qui ont mené à l'élaboration d'une étude portant principalement sur les comportements et les stratégies de révision d'élèves présentant des difficultés en écriture seront présentées. Le premier chapitre fait état de la *problématique*, soit du contexte dans lequel s'inscrit le problème à l'origine de la recherche. Par la suite, le second chapitre intitulé *Cadre théorique* définit chacun des principaux concepts et modèles sur lesquels s'appuie l'intervention, tout en faisant état de certaines recherches effectuées dans le domaine. Pour sa part, le troisième chapitre détaille et justifie la *méthodologie* de la recherche, soit les choix méthodologiques retenus pour l'échantillonnage, la cueillette et l'analyse des données, et il décrit les principales étapes du plan de l'intervention telle qu'elle a été effectuée dans le cadre de cette recherche. Enfin, le quatrième chapitre présente les *résultats* obtenus suite à la collecte et à l'analyse des données, tandis que le cinquième propose une *discussion* à propos des résultats et aborde l'ensemble de la présente recherche dans une perspective critique.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre sur la problématique permettra, dans un premier temps, de définir le problème de recherche, notamment en abordant la question des difficultés des élèves du secondaire en écriture et, plus spécifiquement, par rapport au processus de révision de leurs productions écrites en français, langue maternelle. Il permettra également de démontrer la pertinence d'étudier l'impact d'un réseau de soutien virtuel pour favoriser l'émergence de comportements et de stratégies de révision chez ces élèves.

1.1 Les difficultés des élèves du secondaire en écriture

Bien qu'il s'agisse de la langue maternelle d'une majorité d'élèves francophones des écoles secondaires du Québec, le français, du point de vue de son apprentissage, représente un défi de taille. En effet, les élèves présentant des difficultés dans cette matière sont nombreux et, bien que cette situation ne date pas d'hier, l'apprentissage du français fait encore aujourd'hui l'objet de plusieurs travaux de recherche, qui tentent d'apporter de nouvelles solutions.

Comme on le sait, les attentes envers les habiletés d'écriture au secondaire diffèrent de celles que les élèves ont connues au primaire. Au premier cycle du secondaire, on

s'attend à ce que l'élève développe des compétences plus complexes reliées à l'apprentissage du français écrit.

Préoccupé de construire un texte de qualité, significatif et cohérent, l'élève développe un processus d'écriture qui l'amène à planifier, à rédiger, à réviser, à améliorer, à corriger son texte et à se prononcer sur l'efficacité de sa démarche. À l'instar des rédacteurs professionnels, il apprend à explorer et à choisir des idées, à utiliser un vocabulaire précis ou évocateur, à organiser son texte et à en marquer les articulations, de même qu'à assurer la continuité et la progression de l'information qu'il contient. Il s'efforce d'employer une orthographe, une ponctuation et une syntaxe correctes. (MELS, 2004, p. 108)

Aussi, l'accent est mis sur l'importance de la maîtrise du processus d'écriture et sur l'utilisation de stratégies pertinentes à la construction d'un texte cohérent. L'importance du retour réflexif et du travail en collaboration est aussi soulignée.

Au deuxième cycle du secondaire, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006) définit la compétence *Écrire des textes variés* en mettant l'accent sur l'utilisation efficace des outils conventionnels et technologiques. Aussi, il insiste sur le fait que le développement de cette compétence exige des pratiques fréquentes offrant des rétroactions de la part de l'enseignant, des pairs et d'autres destinataires. En ce sens,

les élèves doivent faire face à trois familles de situations [s'informer, appuyer ses propos et créer] qui demandent de tenir compte de l'ensemble des paramètres de la communication pour répondre efficacement à une grande diversité de besoins et d'intentions. (MELS, 2006, p. 66)

Toujours selon le MELS (2006), les élèves, à travers des situations authentiques proposées par l'enseignant, se doivent d'acquérir « des connaissances particulières liées à la grammaire du texte, à l'organisation du texte, à la grammaire de la phrase, au lexique et aux variétés de langue » (p. 35).

Si plusieurs élèves arrivent à développer ces compétences et à acquérir ces connaissances, il est clair que d'autres en sont incapables. L'observation de leurs aptitudes à la fin du secondaire le confirme. Comme le font ressortir Roy, Lafontaine et Legros (1995), dans l'introduction d'une étude menée auprès d'étudiants du collégial, 4 élèves sur 10 qui quittent le secondaire pour s'inscrire au Cégep présentent de graves difficultés en écriture. Dans le même sens, de l'avis de Chartrand (1997) « beaucoup d'élèves quittent le secondaire sans être véritablement entrés dans l'écrit » (p. 49). Enfin, Préfontaine (1998) dénonce le fait que trop souvent, des scripteurs du secondaire, qui auraient l'âge d'être des scripteurs experts, soient démunis devant la tâche d'écriture. Toujours selon elle, cela se traduit par le fait qu'ils éprouvent de la difficulté à commencer leurs textes, qu'ils tombent en panne d'idées, qu'ils révisent surtout au niveau de la structure de surface et qu'ils ont une conception erronée de la mise au propre, se contentant de recopier le brouillon sans y apporter de modifications.

L'ampleur grandissante des travaux d'écriture et leur complexité progressive entre la première et la cinquième année du secondaire expliquent le fait que certains élèves éprouvent de la difficulté à suivre le rythme imposé par le programme et par l'enseignant. Leur maîtrise du processus d'écriture présente donc des lacunes parfois importantes dont les répercussions se font sentir non seulement en français, mais aussi dans les autres matières. D'ailleurs, dans son plus récent programme d'études, le MELS (2006) accorde une importance particulière aux relations entre l'apprentissage du français et les autres disciplines. Entre autres,

les situations propres aux disciplines du domaine des arts ont notamment en commun avec le cours de français la prise en compte des différents paramètres de la communication. Par exemple, le destinataire et le support de communication sont des éléments dont les élèves doivent tenir compte lors d'une production. (MELS, 2006, p. 21)

Ainsi, les difficultés éprouvées par certains élèves en lien avec le processus d'écriture ne se limitent pas qu'au domaine des langues. Elles ont des répercussions dans d'autres domaines et peuvent ainsi affecter une partie importante de leur cheminement scolaire.

1.2 Le processus de révision au cœur des difficultés

Plus spécifiquement, six années d'enseignement du français en quatrième et en cinquième secondaire ont permis de constater que le problème de plusieurs des élèves faibles en écriture se situe au niveau de la tâche de révision. Présente tout au long du processus d'écriture, celle-ci implique l'utilisation de stratégies cognitives particulières dont la maîtrise et l'application sont essentielles. Malheureusement, la révision est perçue par plusieurs comme étant une tâche négative (Bergeron et Harvey, 1998) et trop lourde, ou encore une étape facultative et est, par le fait même, souvent négligée. « Souvent, l'apprenti scripteur s'objecte à la révision de son texte, voire s'y refuse obstinément » (Fortier et Préfontaine, 1989, p. 277). À ce sujet, Martin (1989) émet le constat suivant :

Les scripteurs expérimentés révisent le contenu de leurs textes, l'organisation générale, l'intention de communication alors que les scripteurs débutants révisent peu et lorsqu'ils le font, se concentrent sur des modifications micro-structurelles. (p.36)

En effet, si elle n'est pas entièrement mise de côté, la révision peut souvent s'avérer incomplète. Pour plusieurs, une relecture rapide ou un retour sur les erreurs orthographiques seulement suffit. À ce sujet, Bédard et Bélisle (2005) mentionnent le fait suivant :

Il est possible de constater que les élèves éprouvent des difficultés tout au long du processus d'écriture et qu'ils se font une représentation partielle et

simple de la tâche de révision. [...] lorsque l'élève révise son texte, il oriente davantage son attention sur les erreurs de types orthographique et grammatical et il ne s'attarde que peu ou pas au sens global du texte (ex. : cohérence et structure des idées, intention d'écriture, etc.). Ainsi, toute activité de révision qui consiste à modifier une ou plusieurs parties du texte représente une lourde tâche pour laquelle le scripteur novice ne possède pas les habiletés requises. (p.67)

Les études de Mas (1996), Boscolo et Ascorti (2004) et Allal, Chanquoy et Largy (2004) font aussi ressortir ce comportement chez de nombreux élèves, qui se contentent d'une simple révision de surface.

Ces observations soulèvent évidemment la question des causes à l'origine d'une telle attitude. Pourquoi, malgré l'importance attribuée à la maîtrise du français écrit au secondaire, la majorité des élèves démontre-t-elle si peu d'intérêt envers la tâche de révision? L'analyse de la littérature portant sur le sujet fournit plusieurs éléments de réponse.

En premier lieu, la lourdeur et la complexité de la tâche de révision découragent une grande partie des élèves, qui ne maîtrisent pas bien les stratégies cognitives requises pour effectuer un retour efficace sur leurs textes (Fortier, Préfontaine et Lusignan, 1992; Bisailon, 1995; Mas, 1996). Pour Fayol (1996) :

[...] les difficultés qui expliquent la rareté des révisions se situent à trois niveaux : percevoir que quelque chose ne va pas, déterminer ce qui ne va pas et, enfin, mettre en œuvre des moyens spécifiques pour y remédier. C'est probablement trop pour la majorité des élèves non entraînés et ceci explique en grande partie la rareté des retours sur le texte. (p. 35)

Il ne suffit donc pas pour l'élève d'être en mesure d'identifier ses erreurs; encore faut-il qu'il puisse les corriger. Cela implique différents savoir-faire et active des processus cognitifs complexes et variés (Blain, 2008) et représente pour plusieurs un défi difficile à relever.

La complexité de la tâche de révision, jumelée au court délai qui existe souvent entre la fin de la production et le dépôt du texte, entraîne aussi une surcharge cognitive chez l'élève. Conséquemment, tandis que certains aspects du texte retiennent l'attention du scripteur, d'autres sont laissés de côté, échappant ainsi à sa concentration (Fayol, Largy et Lemaire, 1994). On comprend donc pourquoi la majorité des révisions sont incomplètes, voire insatisfaisantes.

En second lieu, on peut attribuer à la perception de la tâche de révision une des sources du problème. La majorité des élèves la perçoit comme une activité de recopie du brouillon au propre ou l'assimile à la mise au point orthographique en fin de production (David, 1996), alors qu'elle doit faire partie de l'ensemble du processus d'écriture. Cette perception simpliste découle du fait que dans l'enseignement comme dans l'apprentissage de l'écriture, la priorité est donnée au produit final plutôt qu'à la démarche, soit l'acte d'écrire lui-même (Langevin, 1995; Bergeron et Harvey, 1998; Préfontaine, 1998). « En conséquence, le souci du « propre », de la copie parfaite, freine alors tout élan de transformation de l'écrit, privant ainsi l'élève d'une réflexion active sur la langue et le discours » (Bergeron et Harvey, 1998, p. 36). Pour d'autres, la révision s'apparente à une punition : « ils doivent réviser, car ils ne savent pas écrire correctement la première fois » (Bisaillon, 1995, p. 35).

Comme troisième cause, il faut considérer le fait que le temps consacré à l'enseignement de l'écriture en classe est insuffisant. C'est ce qu'ont démontré certaines études, portant entre autres sur les pratiques des enseignants quant à l'enseignement de l'écriture au secondaire (Préfontaine, Fortier, Lusignan, Lebrun et Gagnon, 1994; Groupe DIEPE, 1995). Plus précisément, parce que les procédures et les stratégies sont plus complexes à enseigner que les règles grammaticales ou textuelles, leur enseignement est souvent mis de côté, faute de temps (Hamel et Chartrand, 2008). De plus, parce que la grille horaire ne permet pas aux élèves de

profiter de périodes de travail continu, ceux-ci sont souvent contraints de composer leurs textes en un court laps de temps. Il ne faut donc pas s'étonner s'ils ont tendance à négliger la planification (Montague, 1990), ainsi qu'à relire sans réviser le fond et à ne pas accorder le temps nécessaire à cet exercice (Préfontaine *et al.*, 1994).

Enfin, l'absence de destinataires réels constitue la quatrième cause à l'origine des problèmes de révision des élèves. En effet, selon Préfontaine (1998),

le plus souvent, le scripteur en situation scolaire écrit pour prouver qu'il a compris et non pour bien cerner une situation de communication ou convaincre un lecteur. Par ailleurs, en classe toujours, il n'y a pas véritablement de lecteur autre que l'enseignant et ce dernier joue davantage le rôle de *chasseur d'erreurs* que de lecteur au sens de quelqu'un lisant avec intérêt et non par obligation. (p. 25)

Cette situation s'avère problématique, car, selon la même auteure (1998), le fait de ne pas faire de liens entre les idées et de ne pas lier les différents aspects du sujet entre eux sont des comportements que l'on retrouve chez les élèves qui ne prennent pas conscience de leurs lecteurs potentiels et qui tiennent pour acquis que leur texte sera compris. Pour Bergeron et Harvey (1998), cela s'explique par le fait que cet aspect est négligé dans l'enseignement de l'écrit, quand il n'est pas tout simplement éliminé.

Ces considérations au sujet de la révision soulèvent certaines questions. D'abord, de quelle façon la motivation des élèves faibles en écriture, notamment pour la révision, pourrait-elle être favorisée? Ensuite, comment amener ces élèves à réaliser l'importance du retour réflexif sur leur travail d'écriture et à développer les stratégies pour l'effectuer?

1.3 Les TIC et le processus d'écriture chez les élèves du secondaire

Aussi, dans ce contexte, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) pourrait constituer un moyen pédagogique approprié pour favoriser l'acquisition de compétences en écriture et, plus particulièrement, l'émergence de comportements et de stratégies de révision chez les élèves du secondaire.

D'abord, ces derniers, nés à l'ère technologique, démontrent un engouement particulier pour les TIC. À preuve, selon le Centre francophone d'informatisation des organisations (CEFRIO), en mars 2004, les jeunes âgés entre 14 et 17 ans étaient « *les champions du Net au Québec* » puisqu'ils affichaient « *les plus hauts pourcentages d'utilisation régulière* »². En effet, 90% d'entre eux utilisaient les TIC de manière régulière et étaient « en ligne » en moyenne deux heures par semaine pour leurs travaux scolaires et six heures pour leurs loisirs. Ainsi, les adolescents consacrent, chaque semaine, un nombre d'heures important à naviguer sur le Web avec ou sans but précis, à utiliser le courrier électronique ou la messagerie instantanée, à clavarder, à jouer, etc.

De plus, la preuve de l'apport des technologies de l'information et de la communication en apprentissage de l'écriture n'est plus à faire. En effet, en plus d'augmenter la motivation des élèves scripteurs (Martin, 1989; Mangenot, 1996; Godinet, 2002; Bédard et Bélisle, 2005; Pellerin, 2005; Bibeau, 2008), elles rendent possible la publication des textes des élèves (Mangenot, 1996; Crinon et Legros, 2000; Godinet, 2002; Bédard et Bélisle, 2005). Cette possibilité de publication confère à la tâche d'écriture un statut social qui dépasse le simple cadre de la classe. « Ce qui pouvait être perçu comme une norme scolaire devient une exigence de

² <http://www.infometre.cefrio.qc.ca/loupe/enquetes/netados2004.asp>

communication sociale » (Godinet, 2002, p. 232). En ce sens, les TIC ouvrent une porte sur la société, ce qui, selon Fountain (2005) et Lowe et Williams (n.d.), développe chez l'élève une certaine régularité - voire même une certaine motivation à écrire plus fréquemment - et le responsabilise en lui permettant d'écrire pour de vrais destinataires. Ainsi, en transformant le processus d'apprentissage traditionnel - souvent artificiel et réservé au strict cadre de la classe - et en lui conférant un cadre plus ouvert, plus naturel, les TIC favorisent l'émergence d'un contexte signifiant, ancré dans la réalité (Viens et Bertrand, 2007), donc plus stimulant pour les élèves.

D'un autre côté, il est possible que la rapidité et l'instantanéité requises par certains moyens de communication virtuelle (par exemple le clavardage) amènent le scripteur à développer un mode de communication que Godinet (2002, p. 231) qualifie d'« hybride », c'est-à-dire « mi-écrit mi-oral », truffé d'« abréviations » et d'« autres trouvailles grapho-phonétiques ».

Cela dit, parce que les TIC, plus particulièrement les technologies de réseau permettant la publication des textes, représentent aussi un moyen de valorisation pour l'élève, Godinet (2002) précise :

Pour être compris, il faut accepter la norme linguistique commune aux usagers auxquels le document s'adresse. Apparaissent alors comme « naturelles » - parce qu'elles sont porteuses de sens, les exigences orthographiques, syntaxiques, lexicales prescrites par l'école. (p. 232)

Aussi, le vaste choix d'outils de communication qu'offrent les TIC permet de privilégier des moyens permettant à l'élève de réviser, de corriger et d'améliorer ses productions avant de les publier (Desmarais, 1998; Crinon et Legros, 2000). Dans un tel contexte, l'écriture « hybride » perd sa raison d'être puisque aucune pression d'instantanéité n'est imposée à l'élève.

1.4 Questions et objectif de recherche

Ces considérations au sujet du processus de révision chez les élèves du secondaire et de l'utilisation des TIC à cet effet soulèvent certaines questions. D'abord, de quelle façon la motivation pour l'écriture, notamment pour la révision, pourrait-elle être favorisée? Ensuite, comment amener les élèves à réaliser l'importance du retour réflexif sur leur travail d'écriture et à développer les stratégies pour l'effectuer? Enfin et surtout, **en quoi les TIC peuvent-elles contribuer au développement de comportements et de stratégies de révision chez les élèves du secondaire faibles en écriture?**

Ainsi, l'objectif général de la recherche est d'étudier l'incidence des technologies de l'information et de la communication (TIC) sur les comportements et les stratégies de révision d'élèves de quatrième secondaire faibles en écriture.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Le présent chapitre porte sur les principaux concepts qui interviendront dans le cadre de cette recherche et qui serviront de « matrice théorique » (Gohier, 2000, p. 99) pour la méthodologie, le plan de l'intervention et l'analyse des résultats. Ces concepts sont ceux de révision, de scripteur et de réseau de soutien. Aussi, il présente les modèles de révision de Sommers (1980) et de Scardamalia et Bereiter (1983), lesquels ont servi à l'élaboration de l'intervention. Enfin, cette partie ne saurait être complète sans faire état des recherches déjà effectuées dans le domaine. La synthèse de ses assises théoriques permettra, pour conclure ce chapitre, de formuler les objectifs spécifiques de recherche.

2.1 Définition des concepts

2.1.1 La révision

Un premier concept qu'il importe de définir et de préciser dans le cadre de cette recherche est celui de révision. Si, avant la fin des années 1970, cette notion s'apparentait surtout à une étape distincte du processus d'écriture, l'ensemble des travaux effectués depuis le début des années 1980 démontre bien que la révision est un savoir-faire qui intervient tout au long de la démarche de rédaction (Mas, 1996; Vigneau *et al.*, 1997; Allal et Chanquoy, 2004; Legendre, 2005).

Pour Legendre (2005), la révision représente

un des trois savoir-faire interactifs (avec la planification et la mise en texte) mis en jeu dans l'acte de production d'écrits et qui a pour but la mise au point du texte par des réécritures successives, à la suite d'une évaluation de l'adéquation du texte à l'intention d'écriture et aux critères propres au type d'écrit à produire. (p. 1195)

De son côté, Fitzgerald (1987), aborde aussi le caractère récursif de la révision, mais ajoute dans sa définition quelques aspects supplémentaires concernant la nature des changements et leur impact sur le texte :

Revision means making any change at any point in the writing process. It involves identifying discrepancies between intended text and instantiated text, deciding what could or should be changed in the text, how to make desired changes and operating; that is, making the desired changes. Changes may or may not affect meaning of text and they may be major or minor. (p. 484)

Quant à Mas (1996), il présente une définition sous l'angle des compétences qui sont impliquées à différents moments dans la production d'écrits, soit les compétences évaluatives et de réécriture :

Elle [la révision] peut s'analyser en trois opérations :

- une relecture de l'écrit en relation avec les paramètres de la tâche d'écriture. Cette relecture peut être partielle (une phrase, un paragraphe...) ou concerner la totalité de l'écrit; elle peut avoir lieu en cours et/ou au terme du processus d'écriture;
- une évaluation de ce qui vient d'être relu : repérage en fonction du projet d'écriture et/ou des critères préalablement explicités, des bons et mauvais fonctionnements de l'écrit;
- une prise de décision du scripteur qui, en fonction des divers paramètres en jeu, peut le conduire soit à laisser le texte en l'état, soit à entreprendre une réécriture. (p. 12)

Enfin, Hayes (1995) présente la révision comme étant une activité de lecture au cours de laquelle le scripteur est préoccupé non seulement par la signification du texte, mais

aussi par les « problèmes » et les « lacunes » au niveau de la prononciation, du vocabulaire et de l'organisation du texte.

Dans l'activité de révision, les gens ne lisent pas seulement pour se représenter le sens du texte, ils lisent surtout pour identifier ses problèmes de surface. Se donnant pour objectif de détecter, le lecteur qui lit pour réviser lit différemment de celui qui lit de telles difficultés simplement pour comprendre; non seulement il s'aperçoit des problèmes de surface, mais il s'engage également dans une activité d'amélioration qui ne provient pas uniquement des problèmes de surface observés à l'origine. (p. 57)

Le but de la révision, tel que perceptible à travers les définitions, est d'améliorer le texte (Bisaillon, 1989; Legendre, 2005). Elle implique de la part du scripteur une évaluation de son texte en tout ou en partie en fonction du projet d'écriture et des critères préalablement définis, ainsi qu'une prise de décision face aux modifications à apporter à sa production. En d'autres mots, il s'agit de définir l'écart entre le texte produit et l'intention d'écriture, et d'y remédier de façon à ce qu'il y ait conformité : conformité avec la norme de la langue et du style adopté, mais aussi conformité avec le sens prévu et désiré au moment de la planification (Préfontaine, 1991). Car pour être efficace, la révision doit être complète, c'est-à-dire qu'elle doit être effectuée tant sur le plan linguistique (orthographe, syntaxe) que sur le plan sémantique (structure, contenu, cohérence).

On retrouve dans la littérature quatre principales opérations linguistiques de révision, soit l'addition (ou l'ajout), l'effacement (ou la suppression), le déplacement et le remplacement (Fabre, 1990; Bergeron et Harvey, 1998; Préfontaine, 1998). La première, l'addition, consiste à introduire un nouvel élément dans le texte, ce qui aura un impact soit au niveau de la macrostructure (par exemple, l'ajout d'une nouvelle phrase), soit au niveau de la microstructure (par exemple, l'ajout d'un « s » à la fin d'un mot). Elle contribue donc à amplifier le champ sémantique du texte et permet au scripteur de créer plusieurs effets textuels (Bergeron et Harvey, 1998). Inversement,

la deuxième opération, soit l'effacement, consiste à retirer du texte certains éléments, soit des lettres, des mots, des parties de phrases, etc. Le scripteur l'utilise entre autres pour éliminer les redondances, pour contourner une difficulté d'ordre linguistique ou textuelle ou pour générer divers effets textuels (Bergeron et Harvey, 1998). La troisième, le déplacement, consiste à déplacer certains éléments du texte tels des mots, des phrases ou des parties de phrases, etc. Elle permet au scripteur « d'intervenir sur l'ordre des mots et d'introduire des nuances dans son texte » (Préfontaine, 1998, p. 62). Enfin, par le remplacement, le scripteur supprime un élément de son texte et en ajoute un nouveau à sa place. Cette opération peut lui permettre soit d'éviter les redondances, pour améliorer son texte au niveau lexical, soit de remplacer un mot dont l'orthographe est inconnue par un autre plus facile. L'application de ces opérations constitue une façon appropriée d'améliorer son texte, surtout si elle devient une habitude chez l'élève. Pour cela, il est important que l'enseignante ou l'enseignant insiste pour que ce dernier les utilise (Préfontaine, 1998).

Il importe enfin de mentionner que l'acte de réviser, pour chacun, dépend de plusieurs facteurs. Dans le contexte scolaire, on peut observer que tous les élèves, qu'ils soient novices ou experts, n'ont pas les mêmes besoins ni les mêmes buts au moment de réviser leurs textes : « [...] a weak planner may compensate with strong revision skills, and a strong planner may not need to develop a high level of skill in revision [...]. For different writers, revision is a different act with different purposes and with different outcomes [...] » (Rijlaarsdam, Couzijn et Van den Bergh. 2004, p. 190). Dans le même sens, tout comme l'acte, le rôle de la révision dépend lui aussi de différents facteurs :

The role that revision plays in producing a communicative text depends on factors such as the level of acquaintance with the task (is it a new or a relatively routine task?), the quality of planning, the representation of the task,

the representation of “a good text”, the skills of planning, translating and reviewing. (Rijlaarsdam *et al.*, 2004, p. 191)

Bref, toutes ces considérations sur la révision permettent d’en dégager les principales caractéristiques. Ainsi, il s’agit d’un processus complexe à caractère récursif et interactif qui se produit à n’importe quel moment pendant l’activité d’écriture. Son but est d’améliorer le texte pour le rendre conforme à certaines règles langagières et stylistiques, mais aussi à une certaine intention de départ. Puisque la révision s’inscrit dans une perspective de résolution de problème, certains savoir-faire et connaissances procédurales doivent être mis en œuvre, et diverses opérations linguistiques peuvent faciliter son déroulement. Enfin, les besoins reliés à la révision pouvant varier d’un scripteur à l’autre, il importe d’identifier ses propres difficultés et de développer des stratégies appropriées et efficaces pour les résoudre.

2.1.2 Modèles de révision

Afin de mieux comprendre les processus et les savoir-faire mis en œuvre lors de l’acte de révision, différents modèles de révision ont été construits et modifiés au fil des décennies par des chercheurs ayant mené des recherches en ce domaine.

La plupart des modèles d’écriture élaborés avant la fin des années 70 présentent la révision comme étant une étape distincte du processus d’écriture. On sait maintenant, entre autres grâce aux travaux de chercheurs tels Flower et Hayes (1981), Scardamalia et Bereiter (1983) et Hayes (1995), que la révision s’insère dans le processus d’écriture, qu’elle constitue en elle-même un sous-processus et qu’elle peut être réalisée à n’importe quel moment lors de la rédaction d’un texte. Leurs modèles, en plus de faire ressortir le caractère récursif de la révision, permettent entre autres de « décrire de façon précise les processus cognitifs et leurs interactions durant la révision de texte » (Vigneau *et al.*, 1997).

Dans le cadre de cette recherche, les modèles de Sommers (1980) et de Scardamalia et Bereiter (1983) seront retenus, puisqu'ils présentent des caractéristiques pertinentes pour l'atteinte des objectifs spécifiques. En effet, le premier dresse un parallèle entre les stratégies de révision des scripteurs novices et celles des scripteurs experts. Cette comparaison se révèle intéressante puisqu'elle permet d'expliquer l'origine des principales difficultés des élèves qui serviront de sujets dans le cadre de cette recherche. Quant au second, « il cherche [entre autres] à définir l'interaction entre la compétence des scripteurs et les facteurs susceptibles d'entraîner la performance de ceux-ci » (Cusson, 2003, p. 68). Ces informations se révèlent importantes puisque l'ensemble de l'intervention vise à rendre des scripteurs novices plus compétents en matière de révision. De plus, comme le soulignent Turgeon et Bédard (1997), le modèle de révision de Scardamalia et Bereiter (1983) propose « un cadre structuré pouvant faire l'objet d'un enseignement explicite et stratégique » (p.13). Les deux synthèses qui suivent se basent sur une recension de différents modèles dans le mémoire de Cusson (2003), dont les travaux portent sur le développement des stratégies de révision en situation d'apprentissage coopératif, ainsi que sur l'article de Sommers (1980), cité en bibliographie.

Modèle de révision de Sommers (1980)

Dans ses travaux, Sommers (1980) innove en élaborant un modèle qui tient compte du caractère récursif de la révision et qui ne la présente plus comme étant une étape distincte du processus d'écriture. Afin de mieux comprendre le rôle de la révision au sein du processus d'écriture, elle compare les stratégies de scripteurs novices à celles de scripteurs experts et analyse ce qui distingue ces deux groupes.

Il appert, au terme de son étude, que les scripteurs novices adoptent une attitude qui révèle une vision linéaire du processus d'écriture, c'est pourquoi les changements qu'ils apportent à leur texte demeurent en surface seulement. En effet, une fois leur

production écrite terminée, ils se concentrent surtout la réduction des répétitions « en procédant massivement à des changements lexicaux [...] » (Cusson, 2003, p. 63). Au contraire, les stratégies des scripteurs experts démontrent clairement qu'ils ont saisi le caractère constant et récuratif de la révision. Leur « recherche de toute forme de dissonance, autant de forme que de contenu, touchant soit une partie du texte soit sa globalité [...] » (Cusson, 2003, p. 66) est incompatible avec une vision linéaire de la révision telle celle des scripteurs novices.

Ensuite, Sommers (1980) constate que la perception de la révision restreint les stratégies des scripteurs novices : « If students feel inspired, if the writing comes easily, and if they don't get stuck on individual words or phrases, then they say that they cannot see any reason to revise » (Sommers, 1980, p. 382). En conséquence, ils cessent de réviser lorsqu'ils croient respecter les règles établies par l'enseignant. Ils ne sont pas conscients d'une amélioration toujours possible de l'ensemble de leur texte, comme le sont les scripteurs experts, qui procèdent de façon cyclique. Toute modification touchant à la macrostructure (contenu, idées, etc.) entraîne automatiquement une révision au niveau de la microstructure (vocabulaire, grammaire, orthographe, etc.).

Enfin, les travaux de Sommers (1980) suggèrent que si les élèves ne révisent pas efficacement, ce n'est pas parce qu'ils refusent de le faire, mais plutôt parce qu'ils sont démunis face au processus complexe qu'est la révision. « Ils s'en tiennent au niveau de la microstructure parce qu'ils n'ont pas acquis de stratégies efficaces pour améliorer la macrostructure de leurs textes » (Cusson, 2003, p. 65).

C'est ainsi que Sommers (1980) explique, dans son modèle de révision, les principales difficultés des scripteurs novices en lien avec le processus de révision.

Modèle de révision de Scardamalia et Bereiter (1983)

Tout comme celui de Sommers (1980), le modèle de révision de Scardamalia et Bereiter (1983) fait ressortir l'origine des lacunes présentes dans les stratégies de révision des scripteurs novices. Cela dit, l'accent est mis sur les principales étapes du processus de révision CDO (comparer, diagnostiquer, opérer) plutôt que sur la comparaison entre novices et experts. À chacune de ces étapes, Scardamalia et Bereiter (1983) associent des savoir-faire que le scripteur novice doit maîtriser s'il veut résoudre avec succès les problèmes qu'il rencontre en cours d'écriture. L'absence de ces savoir-faire expliquerait l'incapacité des scripteurs à passer d'une étape à l'autre, donc leur incapacité à réviser leur texte en profondeur.

Comparer le texte produit à l'intention de départ constitue la première étape du processus CDO. Lorsqu'il compare :

[...] le scripteur évalue en quelque sorte sa production écrite à la lumière de son intention d'écriture. Cette évaluation est rendue possible puisque le scripteur peut comparer le texte produit jusque-là avec une représentation mentale du texte attendu; dès qu'il y a une perception d'écart, le processus de révision CDO s'enclenche. (Cusson, 2003, p. 69)

D'après le modèle de Scardamalia et Bereiter (1983), cette évaluation par le scripteur constitue un des savoir-faire mis en œuvre dans le processus de révision. S'il réussit à détecter correctement la présence d'un tel écart, il peut passer à la prochaine étape. S'il n'est pas en mesure de le faire, le reste de la démarche est impossible et aucune amélioration ne sera apportée au texte.

Diagnostiquer la raison de l'écart perçu précédemment constitue la deuxième étape du processus CDO. Ce diagnostic implique, pour le scripteur « [...] la sollicitation de connaissances déclaratives emmagasinées dans sa mémoire à long terme » (Cusson, 2003, p. 70). Pour réaliser cette étape, le scripteur doit donc posséder ces

connaissances déclaratives essentielles ou encore disposer d'outils de référence pertinents tels des dictionnaires, des grammaires, des manuels appropriés. Encore une fois, l'absence de cette condition peut freiner le scripteur novice dans sa poursuite du processus de révision. Outre des corrections apportées au texte lui-même, cette étape peut aussi « [...] se traduire par la modification de l'intention d'écriture; le scripteur change alors le plan original pour le rendre conforme au texte produit » (Cusson, 2003, p. 70).

Enfin, une fois que la source de l'écart a été détectée et diagnostiquée, le scripteur est amené à prendre des décisions pour corriger cette situation. C'est le moment d'« opérer ».

Cette étape du processus de révision se subdivise en deux composantes. *Choisir une tactique* correspond à la première composante. Ici, le scripteur a la possibilité d'opter pour certains changements ou il peut décider de laisser son texte tel quel. Cependant, s'il décide de procéder à un quelconque changement, *générer un changement dans le texte* lui donne l'occasion de le faire. (Cusson, 2003, p. 71)

C'est ainsi que se termine le cycle CDO, qui recommencera lorsque le scripteur détectera un autre écart entre l'intention initiale et le texte produit.

Comme on peut le voir, le premier modèle, celui de Sommers (1980), se distingue du second – et de l'ensemble des modèles de révision qui lui ont succédé – car il est fondé sur le principe de la comparaison et ne présente aucune étape au processus de révision. Cela dit, tous deux énoncent certaines causes qui peuvent être à l'origine d'une révision inefficace chez le scripteur novice. L'intérêt envers ces modèles est donc évident : ils permettent de mieux comprendre le comportement des scripteurs en situation de révision de texte.

2.1.3 Les stratégies de révision

L'étude des modèles de révision a permis à certains chercheurs et praticiens du domaine de l'enseignement des langues d'identifier des stratégies en lien avec la révision. L'apprentissage et la maîtrise de certaines de ces dernières par les élèves scripteurs sont au cœur de cette recherche.

Dans son sens large, le terme *stratégie* fait référence à un « plan général et bien établi, composé d'un ensemble d'opérations ingénieuses et agencées habilement, en vue de favoriser au mieux l'atteinte d'un but compte tenu d'une situation dont les principaux paramètres sont connus » (Legendre, 2005, p. 1260).

Associée au concept de révision, la stratégie devient l'« ensemble des moyens choisis par un scripteur pour réviser son texte ou le texte d'un autre » (Legendre, 2005, p. 1262). Toujours selon Legendre (2005, p. 1262), ces stratégies de révision de texte peuvent consister : « à relire de façon continue le brouillon pour retrouver le fil des idées » ou « à corriger localement en raturant, effaçant, déplaçant ou insérant quelques mots ». De plus, ces stratégies peuvent s'enrichir à tout moment de la consultation d'instruments divers (dictionnaire, notes de lecture, volumes de référence) ou par l'ajout de déictiques³.

Tel que sous-entendu dans la définition de Legendre (2005), la maîtrise et l'utilisation des stratégies de révision ne sont pas innées : elles se développent graduellement selon l'expérience du scripteur. En effet, une certaine connaissance des diverses composantes du processus d'écriture est requise, puisque le scripteur doit choisir parmi différents moyens ceux qui lui seront les plus utiles pour l'atteinte de son but. D'ailleurs, nombreux sont les auteurs (Bisaillon, 1991; Bergeron et

³ Les déictiques sont des mots (adverbes de lieu ou de temps, pronoms personnels ou démonstratifs, déterminants, etc.) qui ne trouvent leur sens que dans le contexte général du texte. Par exemple, la signification du pronom *celui-là* n'est connue que lorsque les paramètres de la situation d'énonciation sont établis.

Harvey, 1998; Préfontaine, 1998; Cusson, 2003) qui affirment qu'il est essentiel d'enseigner les stratégies de révision aux élèves, sans quoi il ne faut pas s'étonner de les voir éprouver autant de difficulté devant la tâche de révision.

Dans cette optique, le plus récent Programme de formation de l'école québécoise pour le premier cycle du secondaire (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2004, p. 117) propose treize (13) stratégies de révision qu'il importe d'enseigner aux élèves afin de les aider à mieux maîtriser la compétence « *Écrire des textes variés* ». S'inspirant des principes décrits dans les modèles de révision de Sommers (1980) et de Scardamalia et Bereiter (1983), ces stratégies s'insèrent dans « un processus non linéaire [...] dont la mise en œuvre fait appel à des stratégies applicables à toutes les familles de situations⁴ ou particulières à certaines d'entre elles » (MELS, 2004, p. 113). À titre indicatif, voici l'ensemble des stratégies de révision proposées, sous une forme abrégée :

- Relire son texte en le considérant sous des angles différents;
- Lire des textes produits par ses pairs;
- Soumettre son texte à la critique;
- Reconsidérer la pertinence...
 - et le degré de précision des aspects et des sous-aspects;
 - et le degré de précision des faits, des données et des exemples retenus;
 - des éléments de l'univers retenus;
 - des éléments retenus;
- Reconsidérer...
 - l'ordre et la progression des éléments retenus [...];
 - le déroulement et la progression du récit [...];
 - l'harmonisation de la structure d'ensemble du texte;

⁴ Les familles de situation sont définies par le MELS (2004, p. 89) comme étant des « contextes spécifiques d'apprentissage ».

- Reconsidérer le point de vue, le maintien du point de vue et, s'il y a lieu, justifier les changements;
- Améliorer son texte;
- Vérifier si la rédaction respecte les exigences linguistiques de la transposition dans le cas d'éléments transposés de l'oral à l'écrit ou d'un genre de texte à un autre;
- Vérifier si le vocabulaire et la variété de langue sont adaptés;
- Vérifier si les structures des phrases et la ponctuation sont appropriées;
- Vérifier l'application des règles de l'orthographe grammaticale et le respect des contraintes de l'orthographe d'usage;
- Corriger son texte;
- Rédiger une version finale qui intègre les éléments révisés, améliorés et corrigés.

Comme on peut le constater, les stratégies que propose le programme de formation s'appliquent à tous les niveaux du texte, amenant ainsi l'élève à réviser en profondeur chacun des aspects de sa production. Évidemment, comme les élèves présentent des objectifs de révision différents et des niveaux de compétence variés en matière de révision, les stratégies qu'ils privilégieront dépendent de plusieurs facteurs, dont le type de scripteur auquel ils appartiennent.

À ce sujet, suite à une recherche exploratoire portant sur les perceptions des enseignants face à leurs élèves en situation d'écriture (Préfontaine et Fortier, 1993), Préfontaine (1998) brosse le portrait de douze types de scripteurs en fonction, entre autres, de leurs stratégies d'écriture. Dans le cadre du présent projet, il est pertinent de considérer ces types de scripteurs et de mettre en évidence pour chacun, lorsque possible, les caractéristiques propres à leurs stratégies de révision (voir Tableau 2.1).

Tableau 2.1 Types de scripteurs et stratégies de révision⁵

Types de scripteurs	Caractéristiques propres à leurs stratégies de révision
○ performant	Fait un véritable brouillon; relit et corrige son texte puis le met au propre; porte d'abord attention au discours puis ensuite à la langue; respecte les exigences du travail et la nature de la tâche.
○ peu performant	N'utilise pas souvent le dictionnaire; recopie son brouillon sans le corriger; termine et remet son travail rapidement; ne voit pas ses erreurs.
○ expéditif	Ne semble pas appliquer de stratégies (ne remet pas en doute l'intention de son texte ni l'orthographe des mots, ne se relie pas).
○ satisfait de lui-même	« N'a pas développé beaucoup le réflexe de se relire » ; « ne se pose pas de questions ».
○ perfectionniste	Applique systématiquement plusieurs stratégies : relit souvent son texte pour s'assurer qu'il n'y reste vraiment aucune erreur; s'arrête durant sa rédaction pour « longuement » réfléchir sur ce qu'il vient d'écrire et sur ce qu'il devrait écrire « compte tenu des directives »; préfère tout effacer pour recommencer au complet sa rédaction lorsqu'il en est insatisfait.
○ « non sécurisée »	Ne se fie aucunement à ses propres initiatives et il sait par expérience que les autres, l'enseignant ou les élèves de la classe, vont finir tôt ou tard par lui indiquer le chemin à suivre.
○ intéressé	« Pose plusieurs questions afin de s'assurer qu'il comprend bien la tâche à accomplir »; prend très au sérieux son travail scolaire ⁶ .
○ dépendant	N'utilise pas les ressources disponibles que sont ses notes personnelles, les manuels, le dictionnaire, etc.; se comporte face à ces instruments d'aide exactement comme face à ses connaissances : il n'y a pas recours, sauf si quelqu'un l'y incite et l'y aide.
○ non motivé	Aucune information en lien avec les stratégies de révision.
○ nerveux	Aucune information en lien avec les stratégies de révision.
○ distrait	« Ne commence son travail qu'après avoir reçu une stimulation personnalisée de la part de l'enseignant »; a de la difficulté à se concentrer sur sa tâche; a besoin d'être ramené à la réalité pour réaliser son travail.
○ hyperactif	Se concentre difficilement; « fait répéter plusieurs fois la consigne, mais n'écoute pas ».

⁵ L'information présentée dans le Tableau 2.1 est tirée intégralement des pages 125 à 137 de Préfontaine, C. (1998). *Écrire et enseigner à écrire*. Montréal : Logiques,. Pour les besoins de notre recherche, nous avons retenus seulement les passages en lien avec les stratégies de révision. Les extraits entre guillemets représentent les propos tenus tels quels par les enseignants interrogés lors de la recherche.

⁶ Pour le scripteur *intéressé*, de même que pour les scripteurs *distractif* et *hyperactif*, l'étude de Préfontaine fait ressortir peu de choses en lien direct avec la révision. Les caractéristiques mentionnées s'appliquent plus spécifiquement aux stratégies d'écriture. Cela dit, nous croyons que ces comportements peuvent être en partie associés aussi aux stratégies de révision, puisque ces dernières font partie intégrante du processus d'écriture.

Ce tableau fait ressortir le fait qu'il existe presque autant de façons de réviser que de types de scripteurs. Évidemment, toutes ces façons ne sont pas synonymes d'efficacité. La classification précédente élaborée par Préfontaine (1998) rejoint la conclusion suivante de Rijlaarsdam, Couzijn et Van den Bergh (2004) :

Writers and not revisions should be the unit of analysis. In writing research we try to generalize over writers, not over revision. Revisions are nested within persons: the meaning of a certain revision is different for different writers. We should not equate the correction of a spelling error by a young writer with the same correction by an expert writer. (p. 207)

Ainsi, pour aider le scripteur novice à améliorer ses stratégies de révision, il faut d'abord évaluer ses besoins, son attitude envers la révision ainsi que son niveau de compétence. Puis, en se référant aux modèles de révision de Sommers (1980) et de Scardamalia et Bereiter (1983), il devient possible, d'une part, de cibler l'origine des difficultés de l'élève et, d'autre part, d'identifier les facteurs susceptibles d'augmenter la performance de celui-ci. À la lumière de ces informations, des stratégies appropriées, efficaces et réutilisables peu importe le contexte d'écriture, pourront être établies.

2.1.3.1 Stratégies efficaces de révision

L'existence d'une telle variété de scripteurs entraîne une aussi grande variété de stratégies de révision. Évidemment, toutes ne s'avèrent pas nécessairement efficaces. La littérature sur le sujet, s'inspirant souvent des modèles de révision connus aujourd'hui, fait état de nombreuses pratiques de révision éprouvées par le biais de recherches théoriques et d'expérimentations sur le terrain.

Se basant sur les résultats d'une recherche portant sur les stratégies de lecture et d'écriture d'étudiants de niveau collégial (Lecavalier, Préfontaine et Brassard, 1991), Préfontaine (1998) admet comme étant efficaces les stratégies de révision qui suivent.

Premièrement, *la rédaction avec corrections simultanées à la production écrite* est reconnue comme étant efficace, en ce sens qu'elle permet au scripteur d'éviter d'avoir un grand nombre d'erreurs à corriger au moment de la révision finale du texte. Toutefois, tel que précisé par Préfontaine (1998), « l'habileté à faire des corrections simultanées à la production dépend [...] des automatismes que le scripteur a développés » (p. 76). Cette pratique implique donc une grande concentration de la part de l'élève, qui doit à la fois travailler sur le contenu et la structure de son texte, ainsi que sur l'orthographe et le vocabulaire qu'il utilise.

Deuxièmement, *la détermination de buts précis pour chaque relecture successive du brouillon* permet d'éviter la perte de temps occasionnée par des relectures nombreuses pour lesquelles aucun objectif n'est préalablement fixé. En effet, « [...] la pire stratégie serait de relire le brouillon une seule fois, au complet, sans se poser de questions précises et sans se donner de but de révision » (Préfontaine, 1998, p. 79). Toujours dans le même ouvrage, Préfontaine précise qu'il est préférable pour l'élève de commencer par les tâches les plus exigeantes, soit la révision de la structure et du contenu, et de garder les vérifications de surface (orthographe) pour la fin. Aussi, l'utilisation appropriée d'une grille de révision contenant des questions portant sur différents aspects de la langue constitue une pratique efficace puisqu'elle peut aider l'élève en le guidant lors de la relecture de son brouillon, soit lors de la révision (Préfontaine, 1998).

Troisièmement, *la consultation d'ouvrages de référence* tels que le dictionnaire et la grammaire, lorsque entreprise aussi souvent que nécessaire, constitue une autre stratégie efficace pour l'élève. Toutefois, et il en sera question plus loin, ces outils ne

sont pas les seules ressources dont peut disposer l'élève lors de sa révision. L'entraide entre pairs, ou révision en coopération, compte aussi parmi les pratiques à privilégier. Son efficacité réside dans le fait qu'il est souvent plus facile, vu la distance, de détecter les erreurs dans le texte de quelqu'un d'autre que dans le sien (Préfontaine, 1998).

Quatrièmement, « pour être efficace et surtout pour éviter de recommencer sans arrêt le *propre*, il faut que les *dernières modifications souhaitées soient écrites sur le brouillon*, puis révisées avant d'être transcrites sur le *propre* » (Préfontaine, 1998, p. 77). En effet, un élève scripteur qui, dans le cadre d'une production écrite manuscrite (par opposition à une production réalisée au traitement de texte), apporte encore des modifications à sa copie finale ou qui y ajoute des parties de texte doit remettre en question la qualité de sa révision. « Lorsque l'élève transcrit son texte au propre, il ne devrait plus avoir d'hésitations sur la langue ni sur les idées de son texte » (Préfontaine, 1998, p. 114).

Enfin, Préfontaine (1998) mentionne qu'une *ultime relecture du propre* en comparaison avec le brouillon peut permettre à l'élève de détecter tout oubli. Il s'agit donc là d'une étape à ne pas négliger.

Pour sa part, Bisailon (1989, 1991) propose l'*autoquestionnement au niveau du mot* comme pratique de révision efficace pour les élèves faibles en écriture. Cette stratégie « force les sujets qui révisent à s'arrêter sur la forme, puisqu'ils ne le font pas d'eux-mêmes, en orientant leur regard vers des aspects précis » (p. 40). Principalement, l'autoquestionnement se divise en trois grandes étapes de questionnement : Est-ce le mot qui convient? Est-il bien orthographié? Est-il bien accordé? Des recherches effectuées dans les années 1980 (Scradamalia et Bereiter, 1983 et Daiute et Kruidenier, 1985) confirment que les utilisateurs de cette pratique révisent davantage et mieux que ceux qui ne l'utilisent pas. Toutefois, avant de pratiquer la technique de

l'autoquestionnement, « une première mesure à prendre serait [...] de favoriser la distanciation par rapport au premier état du texte (le brouillon) » (Bisaillon, 1991, p.41). Cette *distanciation* peut d'abord être temporelle, c'est-à-dire que le scripteur laisse « reposer » son texte quelques jours entre ses périodes de révision; elle peut aussi impliquer l'intervention d'un pair, soit d'un lecteur extérieur au texte dont le rôle est de faire des commentaires et des suggestions à l'auteur du texte (Hamel et Chartrand, 2008); elle peut enfin prendre la forme d'une lecture dirigée au cours de laquelle l'élève centre son attention sur un seul aspect du texte (Bisaillon, 1991).

On retrouve aussi dans les travaux de Cusson (2003) d'autres propositions de stratégies efficaces de révision. Elle croit, tout comme Scardamalia et Bereiter (1983) et Bisaillon (1991), que les stratégies de détection s'avèrent des plus efficaces puisque cette tâche représente « [...] le problème le plus important lors du processus de la révision et l'étape la moins bien maîtrisée de la part de l'ensemble des scripteurs [...] » (Cusson, 2003, p. 102). *L'élaboration d'outils de révision et d'évaluation*, telles diverses grilles, semble être un bon exemple de ce type de stratégies. « [...] en plaçant l'élève dans un contexte d'évaluation, pour sa copie ou pour celle d'un pair, cette stratégie augmente la conscience du scripteur envers les critères de qualité d'un texte et favorise par le fait même sa métacognition » (Cusson, 2003, p. 107). Dans le même ordre d'idée, Hamel et Chartrand (2008) sont d'avis que la connaissance des stratégies de détection ainsi que la maîtrise de certaines règles de base constituent l'un des principes didactiques essentiels pour l'apprentissage de la révision de textes.

Ensuite, *la mise à distance par la tâche*, ou catégorisation d'une erreur (Bisaillon, 1991; Préfontaine, 1991), est une stratégie qui permet à l'élève d'éviter la surcharge cognitive pouvant survenir durant le processus de révision. En effet, « il s'agit, pour le scripteur, de cibler un type d'erreurs et de le rechercher dans son texte. Ce faisant, il délimite son attention et il vise un niveau de difficulté à la fois » (Cusson, 2003, p. 103). Selon Préfontaine (1991), cette procédure s'effectue plus ou moins rapidement

et se fait parfois automatiquement, dépendamment de la nature de l'erreur à rechercher.

Une autre stratégie intéressante est de *placer le scripteur comme premier lecteur du texte*, c'est-à-dire « d'inviter l'élève à découper son texte en parties; il doit, sur une autre feuille, s'expliquer ce qu'il a écrit (Bergeron et Harvey, 1999). Il procède ainsi à un exercice de réflexion qui l'oblige à préciser ce qu'il a écrit; il travaille alors sur la macrostructure. » (Cusson, 2003, p. 104). L'intérêt de cette stratégie réside dans le fait qu'elle impose à l'élève un retour réflexif sur le contenu et la structure de son texte, ce que le scripteur novice n'a pas l'habitude de faire, se concentrant souvent sur les erreurs de surface (microstructure) seulement.

Enfin, Langevin (1995), Chartrand (1997), Préfontaine (1998) et Cusson (2003) proposent *la révision par les pairs*. L'efficacité de cette dernière repose sur plusieurs éléments : d'abord le fait qu'elle procure au scripteur de vrais destinataires autres que l'enseignant, ce qui rend la situation d'écriture encore plus authentique et stimulante; ensuite, le fait qu'elle permette à l'élève d'échanger avec ses pairs et de recevoir leur aide et leurs conseils; enfin et surtout, le fait qu'elle réduise l'ampleur des différents aspects à considérer, limitant ainsi la surcharge cognitive pouvant se produire chez le scripteur (Préfontaine, 1998; Blain, 2008).

Quoi qu'il en soit, il importe pour l'élève « d'être systématique dans sa façon de faire ». Là réside une des « clés du succès de la révision » (Préfontaine, 1998, p. 66).

Afin de rejoindre l'objectif général de la recherche, soit d'étudier l'incidence des TIC sur les comportements et les stratégies de révision d'élèves faibles en écriture, le recours à certaines de ces pratiques efficaces de révision sera nécessaire dans l'élaboration des ateliers. Entre autres, les élèves devront consulter les ouvrages de référence mis à leur disposition, travailler en coopération avec les membres d'un

réseau de soutien et élaborer un code d'autocorrection qui les amènera à se questionner sur les composantes de leurs textes lors de la révision. Comme il sera possible de le constater dans la prochaine partie, ces pratiques de révision présentent un grand intérêt dans le cadre de cette étude puisqu'elles correspondent à des comportements ou à des stratégies observables chez les scripteurs experts.

2.1.4 Le scripteur

Dans son sens large, le concept de scripteur fait référence à la personne qui rédige un texte ou, selon Legendre (2005), au « rédacteur d'un message écrit ». La plupart des travaux de recherche effectués en contexte scolaire (Sommers, 1980; Préfontaine, 1991; Langevin, 1995; Vigneau *et al.*, 1997; Cusson, 2003) classent les scripteurs en deux catégories distinctes, soit les scripteurs novices (ou débutants) et les scripteurs experts (ou expérimentés). Normalement, à la fin de leur cours secondaire, les élèves devraient avoir atteint le second niveau et seraient en âge de démontrer des comportements propres au scripteur expert (Préfontaine, 1998).

Le modèle de révision de Sommers (1980) et la littérature sur le sujet permettent de dresser un parallèle entre chacune de ces catégories de scripteurs et leurs principaux comportements en lien avec le processus de révision. Il importe de préciser que le concept de comportement correspond ici à la définition suivante de Legendre (2005, p. 259), soit toute « manifestation observable et mesurable de l'activité d'une personne [...] » et que, pour des raisons pratiques (temps et ressources disponibles) et à des fins de comparaison, trois principaux aspects ont été retenus : le niveau de profondeur des erreurs repérées et corrigées, la nature de l'importance accordée au processus de révision et, enfin, la prise en considération du destinataire.

2.1.4.1 Les comportements du scripteur novice et le processus de révision

D'abord, selon Sommers (1980), il appert que le scripteur novice considère le processus de révision d'un point de vue plutôt linéaire. Pour lui, cette activité est distincte du processus d'écriture et consiste surtout en la réécriture des mots dans le but d'éviter les répétitions. C'est pourquoi les changements qu'il apporte se limitent souvent au niveau lexical, soit au niveau de la microstructure du texte. Préfontaine (1998) et Cusson (2003) confirment d'ailleurs que ce type de corrections, apportées à la structure de surface au détriment de la structure profonde, correspond à une attitude de scripteurs novices. Dans le même sens, Turgeon et Bédard (1997) soulèvent le fait que le scripteur novice ne possède pas toujours les habiletés requises lorsque vient le temps de modifier une ou plusieurs parties de son texte. Cusson (2003) explique ainsi ce comportement :

Trop préoccupés par la sollicitation de connaissances déclaratives, ces scripteurs se limitent très souvent à réviser partiellement leurs textes; ils perdent ainsi de vue certains aspects. Il est donc possible de constater que chez ces scripteurs, le travail en profondeur relié à la révision, et qui devrait porter sur toutes les composantes de la compétence langagière, est méconnu.

Dans le même ordre d'idée, Vigneau *et al.* (1997) ont obtenu, suite à une étude portant sur la révision menée auprès de 35 élèves de cinquième secondaire (scripteurs débutants) et de huit enseignants de français (scripteurs expérimentés), des résultats soutenant que

[...] la distinction entre expérimentés et débutants repose, et c'est fondamental à toute expertise, sur les connaissances spécifiques à la tâche (ici : grammaire, orthographe, syntaxe, etc.). C'est d'ailleurs pour les problèmes de grammaire et d'orthographe que les expérimentés de cette étude se démarquent le plus des débutants. (p.283)

Cette conclusion met en évidence le fait que le niveau d'acquisition de connaissances spécifiques à la tâche demeure sans doute un point comparatif des plus révélateurs du degré de compétence du scripteur. D'ailleurs, le manque de connaissances spécifiques en orthographe d'usage et grammaticale pourrait expliquer pourquoi le scripteur novice passe beaucoup plus de temps à réviser au niveau de la microstructure : il consacre la majeure partie de son temps de révision à chercher les règles de grammaire et l'orthographe des mots dans les ouvrages de référence, qu'il n'utilise pas toujours à leur plein potentiel. C'est d'ailleurs ce dernier point que fait ressortir Préfontaine (1998) suite à des séances d'observation auprès d'élèves auxquels les chercheurs avaient demandé d'exprimer leur besoin d'aide en situation d'écriture (Fortier et Préfontaine, 1989).

Ensuite, toujours selon Sommers (1980), on constate que la préoccupation du scripteur novice est plutôt axée sur le produit, la copie finale, et non sur le processus qui lui a permis d'en arriver à cette copie finale. En conséquence, un des comportements observables chez ce type de scripteur est qu'il reproduit souvent, et ce, de façon prévisible, les modèles de textes qui lui ont été enseignés. Il perd de vue l'importance du retour réflexif sur son processus d'écriture et ses stratégies de révision. Il semble ne pas avoir compris, comme le mentionne Langevin (1995, p.9) au sujet du scripteur expert, que « l'écriture, comme la parole, est un pôle actif et dynamique de la communication, et non une opération qui se commande, qui s'impose [...] ».

Enfin, un autre comportement typique du scripteur débutant est qu'il ne tient pas compte des destinataires potentiels lorsqu'il rédige et révise son texte. Ce comportement entraîne une conséquence importante sur sa façon de réviser : comme il écrit seulement pour l'enseignant (Sommers, 1980; Montague, 1990; Bergeron et Harvey, 1999), il se contente de rédiger des textes en recopiant les modèles enseignés par ce dernier, sans tenter d'en développer en profondeur la structure et les idées

principales. Entre autres, il ne cherche pas à détecter une éventuelle absence de précision ni à retravailler le vocabulaire qu'il utilise pour rendre sa production plus compréhensible pour un éventuel lecteur.

2.1.4.2 Les comportements du scripteur expert et le processus de révision

De son côté, le scripteur expert considère la révision comme étant un processus stimulant la découverte d'idées susceptibles d'enrichir ses productions écrites. Pour lui, ce processus se veut constant et il présente, comme l'écriture, un caractère récursif (Sommers, 1980; Langevin, 1995). Les changements qu'il apporte se font non seulement au niveau lexical (microstructure), mais aussi au niveau de la phrase et des parties du texte (macrostructure). Selon Préfontaine (1991), plus le scripteur devient habile, plus il s'attarde aux aspects sémantiques du texte tels que le style, le sujet et le lecteur. Contrairement au scripteur novice, il sait comment utiliser efficacement les ouvrages de référence et passe moins de temps à chercher l'orthographe des mots et les règles de grammaire puisqu'il les connaît déjà. D'ailleurs, là n'est pas sa priorité. Selon Sommers (1980), le scripteur expérimenté commence par revoir les aspects liés au sujet et aux idées de son texte; ensuite seulement, il revoit le vocabulaire et le style dans son ensemble.

Par ailleurs, le scripteur de ce type présente un souci tant du contenu que de la forme, et il utilise les situations d'écriture pour générer de nouvelles idées. Il paraît clair pour Sommers (1980) que ce type de scripteur comprend mieux la nature de l'acte de révision. Il ne se contente pas, à l'instar du scripteur débutant, de recopier des modèles de textes. « Contrairement aux scripteurs novices qui s'accrochent à un sens prédéfini de leurs textes, les scripteurs experts n'hésitent pas à développer ce sens au moyen de la révision. Ce processus enrichit leurs textes en profondeur et permet l'exploitation de nouvelles perspectives » (Cusson, 2003, p. 66).

Puis, la prise en compte des lecteurs éventuels est un autre élément qui distingue les scripteurs experts des scripteurs novices (Sommers, 1980). En effet, parce qu'ils sont conscients des caractéristiques de leurs destinataires, les scripteurs experts démontrent un plus grand souci de précision et de clarté, tant au niveau du vocabulaire et de l'orthographe qu'à celui de la structure et du contenu.

The anticipation of a reader's judgment causes a feeling of dissonance when the writer recognizes incongruities between intention and execution, and requires these writers to make revision on all levels. Such a reader gives them [experienced writers] just what the student lacked: new eyes to "re-view" their work. (Sommers, 1980, p. 385)

Ainsi, parce qu'une des préoccupations du scripteur expert est l'effet que produira son texte sur le destinataire, cette anticipation d'un éventuel lecteur lui permet d'ajuster son discours selon l'impact désiré.

Dans ce cadre, la présente étude portera sur l'observation, chez des élèves faibles en écriture, de trois principaux comportements attribuables au scripteur expert : réviser non seulement au niveau de l'orthographe d'usage et grammaticale, mais AUCSI au niveau de l'ensemble du contenu; réfléchir sur l'efficacité des stratégies de révision employées; prendre en considération son ou ses destinataires. Par le biais du premier comportement, l'utilisation de deux stratégies de révision dites *efficaces* sera observée, soit la consultation d'ouvrages de référence et l'application d'un code d'autocorrection.

2.1.5 Le réseau de soutien

Comme il vient d'être mentionné, l'émergence de comportements et de stratégies appropriés en lien avec la révision peut s'avérer difficile chez des scripteurs novices présentant des difficultés en écriture. En ce sens, il appert qu'un réseau de soutien

pourrait leur fournir une aide considérable dans leur processus d'apprentissage de la révision. Mais en quoi consiste ce réseau de soutien?

Deux définitions du concept de réseau apparaissent appropriées dans le cadre de cette étude. La première, celle de Legendre (2005), met surtout l'accent sur le caractère coopératif du travail en réseau, en vue de l'atteinte d'un but personnel ou commun :

Soc. (Gén.). Fraternité, association, groupe structuré ou non de personnes en relation directe ou indirecte les unes avec les autres, fondés sur l'adhésion aux mêmes valeurs et aux mêmes hypothèses de changement et dont une pensée globale, des intérêts et des savoir-faire complémentaires se concertent en d'innombrables relations formelles ou informelles en vue d'un enrichissement personnel et/ou d'une transformation sociale [...]. (p. 1180)

La deuxième, celle d'Arcouet (2000), ajoute l'aspect « technologique » qui caractérise le type de réseau utilisé dans le cadre de ce projet. Pour lui, un réseau rassemble

des individus reliés et interdépendants entre eux grâce à des ordinateurs interconnectés pour effectuer du travail collaboratif d'accession à l'information, de publication d'informations ou de diffusion d'informations, d'analyse ou de modélisation d'informations, etc. dans un milieu réel ou virtuel élargi (par opposition à des tâches semblables effectuées en mode autonome). (p. 9)

Une première particularité propre au réseau ressort de ces deux définitions : il s'agit d'une structure de travail impliquant plusieurs personnes reliées directement ou indirectement entre elles par des intérêts communs. Qu'il s'agisse ou non de l'informatique, un support quelconque de communication permettant à tous les membres du réseau de pouvoir échanger ou partager de l'information entre eux est requis.

Une seconde particularité du réseau qu'il est possible d'extraire des précédentes définitions est que, de par sa structure, il favorise les interactions entre ses membres. En effet, alors que Legendre parle de concertation, Arcouet aborde la question sous l'angle du travail collaboratif. Quoi qu'il en soit, la notion d'interaction demeure au cœur du travail en réseau.

De plus, il appert qu'une telle organisation favorise chez ses membres le développement de certains savoir-faire, tels qu'« apprendre à discriminer, coopérer, interagir, mieux planifier la communication, organiser et réorganiser l'information, mieux objectiver la connaissance » (Arcouet, 2000, p. 9). Cette particularité du travail en réseau est directement en lien avec la philosophie du Renouveau pédagogique puisque « parmi les principes fondamentaux qui soutiennent la vision socioconstructiviste de l'apprentissage se trouvent, entre autres, apprendre avec les pairs, partager ses apprentissages, communiquer, s'autoévaluer, et se coévaluer entre pairs » (Arcouet, 2000, p. 11).

Dans cette optique, et plus spécifiquement en ce qui a trait à l'apprentissage de l'écriture, le réseau de soutien s'apparente au groupe de révision rédactionnelle (GRÉRÉ), que Blain (2008) définit comme étant une « intervention pédagogique dont l'objectif principal est d'aider l'apprenti scripteur à réviser et à corriger le texte qu'il a écrit individuellement » (p. 77).

Ces quelques constatations au sujet du réseau soulèvent une question plus technique : quel type de réseau favoriser dans le contexte de la présente recherche?

Tel que mentionné précédemment, les jeunes démontrent un engouement pour les TIC et utilisent régulièrement les technologies de réseau (entre autres pour le clavardage, la messagerie instantanée et le courriel). Aussi, puisque les TIC peuvent apporter une valeur ajoutée en écriture (entre autres au plan de la motivation et de la

régularité d'écriture), il s'avère pertinent de considérer le potentiel d'un réseau de soutien virtuel. L'aspect interactif de ce type de réseau (Allaire, n.d; Legendre, 2005) pourrait amener l'élève à réaliser l'importance du retour réflexif sur son travail d'écriture. En effet, les interventions des membres du réseau, amenés à interagir virtuellement avec l'élève en émettant des commentaires, en partageant leur savoir et en soulevant des questionnements par rapport à ses productions écrites, devraient avoir une influence positive sur le processus de révision de l'élève. Aussi, le fait que les commentaires et les encouragements diversifiés proviennent de personnes autres que l'enseignant, et ce, à divers moments durant la tâche d'écriture, devrait motiver l'élève à réviser son texte en profondeur. La mise sur pied d'un réseau virtuel de soutien, pour l'ensemble des avantages qui en découlent, constitue donc l'outil sélectionné dans le cadre de cette recherche.

2.1.5.1 Les avantages du réseau virtuel de soutien

D'une part, selon Kalogiannakis (2004), les réseaux en ligne stimulent la création de communautés virtuelles et, ainsi, favorisent les interactions entre leurs membres. En effet, puisque l'accès à l'information, la publication d'information et le partage d'information sont facilités par l'utilisation de l'ordinateur et d'Internet, l'émergence de regroupements virtuels de personnes ayant des intérêts communs est grandissante. Il n'y a donc plus de limites spatiales : les membres d'un même réseau virtuel peuvent provenir des quatre coins du monde. En facilitant ainsi la communication, la rétroaction s'enrichit puisque l'élève peut communiquer non seulement avec les membres de son réseau de soutien, mais aussi avec des personnes expertes susceptibles de lui permettre d'approfondir ses connaissances (Viens et Bertrand, 2007). De plus, « les interactions peuvent se passer en temps réel [...] ou avec délai [...] » (Roberts, Brindley et Spronk, 1998, p.35) étant donné la grande rapidité d'Internet et la possibilité d'enregistrer les textes reçus pour consultation ultérieure.

« L'ordinateur et ses réseaux réduisent l'espace et le temps en rendant immédiatement accessibles des informations qui autrement ne le seraient pas [...]. Ils agissent comme amplificateur et accélérateur de la communication » (Arcouet, 2000, p. 9).

Ainsi, l'intervention d'un réseau virtuel de soutien dans l'apprentissage de l'élève produit un contexte de travail signifiant, permettant à ce dernier d'apprendre des autres et avec les autres.

D'autre part, le fait de rendre « virtuels » les échanges entre les membres du réseau de soutien permet de conserver des traces des interactions et de la fréquence de ces interactions.

L'apprentissage en réseau est très commode. [...] Vous pouvez sauvegarder des messages ou de l'information pour consultation et réflexion ultérieures en les téléchargeant dans un dossier électronique ou numérique de votre ordinateur [...]. (Roberts *et al.*, 1998, p. 38)

Ces documents, parce qu'ils sont facilement accessibles par Internet, peuvent ensuite être récupérés ou consultés par tous les membres du réseau. Cette particularité du réseau virtuel de soutien permet aussi aux participants de prendre du recul par rapport à l'information échangée, c'est-à-dire de « prendre le temps de réfléchir avant de répondre à un message ou d'en envoyer un » (Roberts *et al.*, 1998, p. 38).

En somme, dans le cadre de cette étude, le terme *réseau* renverra à un groupe restreint de personnes (parents, amis, enseignants, élèves) reliées entre elles par un but commun, soit la réussite de l'élève, et dont les principales interactions se dérouleront virtuellement. Le terme *soutien*, quant à lui, désigne tout échange constructif entre les membres du réseau dont le but est d'amener l'élève à améliorer ses comportements de réviser et ses stratégies de révision.

2.2 Objectifs spécifiques

Tel que formulé en fin de problématique, l'objectif général de la recherche est d'étudier l'incidence des technologies de l'information et de la communication (TIC) sur les comportements et les stratégies de révision d'élèves de quatrième secondaire faibles en écriture.

Plus spécifiquement, trois objectifs en lien avec les stratégies de révision des élèves et le réseau de soutien découlent de cet objectif général, ainsi que de la définition des concepts et des modèles précédents :

- Développer et mettre à l'essai des ateliers d'écriture appuyés par un réseau virtuel de soutien.
- Évaluer les effets de ces ateliers d'écriture sur l'évolution de trois comportements attribuables au scripteur expert : réviser non seulement au niveau de l'orthographe d'usage et grammaticale, mais aussi au niveau de l'ensemble du contenu; réfléchir sur l'efficacité des stratégies de révision employées; prendre en considération son ou ses destinataires.
- Observer les effets de ces ateliers d'écriture sur l'utilisation de deux stratégies efficaces de révision : la consultation d'ouvrages de référence et l'application d'un code d'autocorrection.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce troisième chapitre décrit d'abord le type de recherche effectuée ainsi que le milieu et les sujets de la recherche. Ensuite, afin de permettre de mieux comprendre comment s'est concrètement déroulée l'expérimentation, il dresse le portrait de l'intervention telle qu'elle s'est déroulée durant la recherche. Enfin, il présente les modes de collecte et d'analyse des données utilisés et justifie les choix méthodologiques qui ont été faits dans le but d'atteindre les objectifs précédemment formulés.

3.1 Type de recherche

Ce projet en lien avec le développement des stratégies de révision s'inscrit dans le cadre d'une recherche-intervention. En effet, il s'agit d'une expérimentation réalisée *sur le terrain*, s'inscrivant dans le contexte scolaire habituel et se déroulant en temps réel. D'une part, il s'agit, pour l'enseignante-chercheuse, d'élaborer et de mettre à l'essai des ateliers d'écriture appuyés d'un réseau virtuel de soutien et, d'autre part, de vérifier l'incidence de cette intervention sur les comportements et des stratégies de révision d'élèves présentant des difficultés en écriture. Cette méthode de recherche correspond à ce que Van der Maren (2003) nomme aussi la recherche-action fonctionnaliste :

Elle s'intéresse à des systèmes (école, classe, groupe, service, département, individu) dont le fonctionnement est perturbé ou insatisfaisant. Après analyse de la situation, elle tente de corriger le fonctionnement en modifiant les conduites (comportements, perceptions, tâches, organisation) de certains éléments du système sans pour autant remettre en cause ses finalités et ses objectifs. (p. 26)

Ainsi, l'enjeu d'un tel type de recherche est pragmatique, puisque cette dernière tente de résoudre les problèmes que l'enseignant rencontre dans sa pratique quotidienne. « Les recherches aux enjeux pragmatiques ne se posent pas la question du « pourquoi » mais celle du « comment » » (Van der Maren, 2003, p. 25).

Il s'agit d'une recherche principalement qualitative puisque les sujets sont amenés à s'exprimer, par le biais de deux entrevues dirigées, sur leurs comportements de réviseurs et leurs stratégies de révision, ainsi que sur l'impact du réseau de soutien sur ces deux aspects. Aussi, ils doivent appliquer leurs connaissances dans le cadre d'activités pratiques réalisées à l'école, c'est-à-dire dans leur contexte naturel, faisant ainsi l'objet d'une observation participante par l'intervenante-chercheuse. Enfin, l'analyse des résultats tiendra compte des documents produits par les élèves lors des ateliers (échanges par le biais du cyberportfolio et brouillons des productions écrites). C'est ce que Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1995) nomment *l'analyse documentaire* et classent comme étant, au même titre que *l'enquête* et *l'observation*, une technique de cueillette de données privilégiée en recherche qualitative. Outre ces choix méthodologiques, le contexte naturel dans lequel évolueront les sujets et la signification personnelle que chacun donnera aux ateliers d'écriture constituent d'autres facteurs attribuables à la recherche qualitative (Legendre, 2005). En effet, il s'agit d'une expérience signifiante pour chaque sujet, dans la mesure où ils y participent tous volontairement et que leur amélioration en écriture en dépend.

3.2 Description du milieu et des sujets

L'intervention s'est déroulée dans une institution d'enseignement secondaire privée située en banlieue de Montréal et accueillant près de 1300 élèves, filles et garçons. Les élèves ayant participé au projet étaient en quatrième secondaire. Ils faisaient partie des groupes réguliers. Ils présentaient tous des difficultés importantes en écriture. Le choix des élèves impliqués a été fait en fonction de leur note en français (volet écriture) aux mois de septembre et d'octobre 2006. La durée du projet a été d'environ cinq mois, soit du 8 janvier 2007 au 24 mai 2007.

Plus précisément, les sujets de la recherche étaient neuf élèves, une fille et huit garçons âgés entre 15 et 16 ans, présentant des difficultés en écriture tant au niveau de l'orthographe que du contenu. Il s'agit d'un échantillon non probabiliste, car ces derniers n'ont pas été sélectionnés au hasard. Ils ont été choisis, d'une part, sur la base de leur faible rendement scolaire en écriture en début d'année, les résultats de leur première production écrite oscillants entre 42% et 64% et, d'autre part, parce chacun d'eux était susceptible de fournir les informations requises pour l'atteinte des objectifs de la recherche. Tous ont été invités à participer à l'intervention. Leur présence aux ateliers était donc volontaire. Cela dit, une fois inscrits, les élèves devaient être présents à chaque atelier.

3.3 Description de l'intervention

Cette partie de la méthodologie a pour but de décrire les principales étapes de l'intervention telle qu'elle a été réalisée durant la recherche et qui s'est déroulée en trois phases : la préparation, la réalisation et la conclusion. Elle permet de répondre au premier objectif spécifique, en détaillant l'élaboration et la mise à l'essai des ateliers d'écriture favorisant l'intervention d'un réseau de soutien virtuel par l'utilisation du logiciel *Cyberportfolio 2.0*.

3.3.1 Préparation de l'intervention

(Octobre 2006 à janvier 2007)

La première étape consistait à chercher un outil virtuel qui permettrait aux productions des élèves d'être lues et commentées facilement et en tout temps par différentes personnes de leur entourage, autres que leur enseignante. À ce moment, l'enseignante-chercheuse a rencontré Monsieur Mario Asselin, directeur général d'*Opossum, apprentissage et technologies* et initiateur de l'outil *Cyberportfolio 2.0*, d'abord et encore utilisé à l'Institut St-Joseph de Québec depuis septembre 2002⁷. Suite à des discussions et des échanges de courrier électronique avec M. Asselin, le portfolio numérique, ou cyberportfolio a été sélectionné puisqu'il s'avérait être un outil de publication simple à utiliser autant pour les élèves que pour l'ensemble des membres du réseau de soutien. « Un carnet virtuel est un outil de publication dynamique et publique adapté aux néophytes : il est très facile à utiliser » (Fountain, 2005). De plus, il permet de conserver et de visualiser les publications des élèves (« billets ») ainsi que les messages échangés avec les lecteurs de ces mêmes « billets ». Le *Cyberportfolio 2.0*, en plus de présenter les avantages précédemment énumérés, « est un outil centré sur l'apprenant qui permet d'accroître la motivation et améliore l'acquisition de compétences mieux intégrées parce que construites dans des situations plus authentiques »⁸. C'est donc en collaboration avec l'UQAM, le collège privé où s'est déroulée l'intervention et *Opossum, apprentissage et technologies*, que le logiciel a été acquis et installé dans le milieu de recherche. L'enseignante-chercheuse a ensuite reçu une formation de quelques heures pour s'approprier l'outil et pour être en mesure de former à son tour les élèves impliqués dans le projet.

Par la suite, les sujets potentiels de la recherche ont été ciblés par l'enseignante-chercheuse en fonction de leur faible rendement scolaire en écriture, et ce, à partir de

⁷ <http://cyberportfolio.st-joseph.qc.ca/>

⁸ http://carnets.opossum.ca/mario/archives/2005/07/les_cyberportfo_2.html

l'ensemble des travaux d'écriture réalisés depuis le début de l'année, incluant la première production écrite notée rédigée en classe de français au mois de novembre. Sur les dix élèves approchés, neuf (huit garçons et une fille) ont répondu positivement à l'invitation aux ateliers d'écriture. Une fois le choix des sujets confirmé, une lettre d'information décrivant le projet ainsi qu'un formulaire de consentement répondant aux normes déontologiques en vigueur (Appendice A) ont été transmis aux parents de ces élèves.

Pour poursuivre, l'enseignante-chercheuse a rencontré une première fois le groupe d'élèves durant trente minutes pour présenter les objectifs du projet, les ateliers et leur déroulement (Appendice B); remettre à chacun un calendrier des rencontres et expliquer le rôle et l'importance du choix des *anges gardiens* (Appendice C). En effet, pour former le réseau de soutien, les élèves ont choisi des personnes de leur entourage qui deviendraient leurs *anges gardiens*, c'est-à-dire des personnes dont le rôle consisterait à lire et à commenter, tant au niveau du contenu que de l'orthographe, les courts textes rédigés par les élèves au cours des ateliers d'écriture.

Une fois les *anges gardiens* identifiés, un courriel contenant des consignes générales sur leur rôle leur a été envoyé par l'intervenante-chercheuse.

Enfin, chaque élève a été rencontré durant une période libre à son horaire. La durée de cette rencontre, incluant une brève introduction et la première entrevue individuelle, pouvait varier entre quinze et vingt minutes. En effet, avant l'entrevue, l'intervenante-chercheuse a expliqué à chacun des sujets quel était son objectif, soit de dresser un portrait général de l'élève scripteur à partir de ses forces, ses faiblesses, ses perceptions et ses habitudes en lien avec la révision et les a informés qu'ils seraient enregistrés pour les besoins du projet. Les élèves étaient ensuite invités à répondre le plus précisément possible aux questions (Appendice D).

3.3.2 Réalisation de l'intervention

(Janvier à mai 2007)

Une fois l'ensemble des premières entrevues individuelles terminé, les élèves ont été rencontrés en groupe par l'enseignante-chercheuse au local d'informatique, où ils ont reçu une courte formation sur l'utilisation du logiciel *Cyberportfolio 2.0*. Chacun a été invité à configurer ses paramètres personnels tels son mot de passe, son adresse courriel, les coordonnées de ses *anges gardiens*, etc. Ensuite, un code d'éthique propre aux ateliers a été élaboré en groupe. Les élèves ont dû répondre oralement aux questions suivantes : Quelles sont les règles d'éthique à respecter lors de la rédaction d'un texte qui sera publié sur Internet, en sachant que ce dernier pourra être lu par tous les internautes? Quel comportement dois-je adopter durant les périodes d'ateliers afin de travailler efficacement et de ne pas nuire aux autres élèves du groupe? Les réponses à ces questions, notées par l'intervenante-chercheuse, ont ensuite été transcrites dans la section *Déontologie* sur la page d'accueil du site web.

Neuf des ateliers d'écriture ont eu lieu au local d'informatique. Les deux autres, ne nécessitant pas les ordinateurs, ont eu lieu dans un local de classe. Tous les ateliers étaient obligatoires et se sont tenus durant les périodes de récupération de 60 minutes fixées à l'horaire, soit environ 4 fois par cycle de 18 jours. Au début de chaque rencontre, une feuille de consignes a été remise aux élèves (Appendice E). Le contenu de chacun des ateliers, en lien avec l'écriture et la révision, différait d'une rencontre à l'autre et était parfois étroitement lié à la partie de matière enseignée en classe de français. Le Tableau 3.1 présente les stratégies de révision et les comportements ciblés par l'intervenante-chercheuse lors de la planification de chacune des rencontres.

Tableau 3.1 Comportements et stratégies de révision sollicités

Comportements associés au scripteur expert ⁹	Comportements et stratégies sollicités lors des ateliers	Ateliers									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	Total : /9
Le scripteur connaît et prend en considération son ou ses destinataires.	L'élève prend en considération le destinataire.	x	x						x	x	4/9
Le scripteur révise non seulement au niveau de l'orthographe et de la syntaxe, mais aussi au niveau de l'ensemble du contenu.	L'élève révise l'orthographe d'usage et grammaticale.	x	x	x	x	x	x		x	x	8/9
	L'élève révise la syntaxe et la ponctuation.	x	x		x	x	x		x	x	7/9
	L'élève révise le contenu (structure, pertinence des idées et vocabulaire).	x	x		x	x	x		x	x	7/9
	L'élève utilise les ouvrages de référence.	x	x	x	x	x	x	x	x		8/9
	L'élève utilise un code d'autocorrection.		x	x	x			x	x	x	6/9
Le scripteur réfléchit sur l'efficacité des stratégies de révision employées.	L'élève réfléchit sur le processus de révision.		x	x	x			x	x	x	6/9
	L'élève tente d'utiliser ses propres connaissances essentielles liées à la révision.	x	x	x	x	x	x	x	x	x	9/9

⁹ Dans le Tableau 3.1, les comportements et les stratégies observés durant les ateliers ont été associés à l'un des trois comportements propres au scripteur expert.

Durant les ateliers, les élèves ont été amenés à planifier, à rédiger, à réviser, à corriger et à publier des textes variés dans le cyberportfolio. Des ouvrages de référence (dictionnaires, grammaires, recueils de conjugaison) étaient mis à leur disposition pour effectuer la révision et la correction. Lors de chaque publication, les *anges gardiens* ont été invités à encourager les élèves et à commenter leur travail en faisant des commentaires entre autres sur l'orthographe, la structure et le contenu.

Après avoir pris connaissance de ces commentaires, les élèves devaient améliorer leur production et parfois réfléchir sur leur stratégie de révision par le biais de questions se trouvant sur certaines feuilles de consignes. Pendant le travail, l'enseignante-chercheuse avait comme rôle de questionner les élèves sur leurs comportements et leurs stratégies de révision, ainsi que sur les commentaires reçus par les *anges gardiens*. Elle notait ensuite les informations obtenues et les comportements observés sur la liste de vérification (Appendice F).

En cours d'ateliers, à la fin du mois de février, une deuxième production écrite notée a eu lieu en classe de français.

3.3.3 Conclusion de l'intervention

(Mai 2007)

Une fois les onze ateliers d'écriture terminés, les élèves ont été rencontrés une dernière fois par l'intervenante-chercheuse afin de réaliser la deuxième entrevue individuelle. Encore une fois, la durée de ces rencontres pouvait varier entre quinze et vingt minutes et, avant l'entrevue, l'intervenante-chercheuse a expliqué à chacun des sujets quel était son double objectif, soit de faire ressortir les différences entre les stratégies de révision utilisées avant les ateliers et celles utilisées maintenant, et de savoir comment l'intervention du réseau de soutien s'est avérée utile dans leur

apprentissage. Les élèves étaient ensuite invités à répondre le plus précisément possible aux questions (Appendice D).

Enfin, au début du mois de mai, les élèves ont produit une troisième production écrite évaluée en classe de français. Ils ont été fortement incités à utiliser leurs nouvelles stratégies de révision.

3.4 Modes et instruments de collecte des données

La collecte de l'information a été effectuée tout au long de l'intervention. Elle a permis de recueillir à la fois des données suscitées et des données invoquées. L'utilisation d'instruments de collecte variés a permis de trianguler les données, assurant ainsi plus de rigueur lors de l'analyse des résultats obtenus. C'est ce que Savoie-Zajc (2000) nomme la « triangulation des méthodes », dans laquelle « plusieurs modes de collecte de données compensent pour les limites de chacun pris individuellement » (p. 195).

Le choix des méthodes et des instruments de collecte des données s'est fait en fonction du type de recherche envisagée. En effet, l'intervention, telle qu'élaborée, s'inscrit dans une recherche de type intervention, ou à ce que Van der Maren (2003) appelle la *recherche pédagogique*. Cette dernière se veut contextualisée : « elle se déroule sur et pour le terrain de l'action et devrait le respecter puisqu'elle se veut écologique et professionnelle » (Van der Maren, 2003, p. 137). Une première condition du choix des modes de collecte était donc qu'ils permettent de recueillir une information contextualisée. Toujours selon Van der Maren (2003), pour que la recherche soit pertinente, une deuxième condition à respecter dans le choix des modes et des instruments est que ceux-ci doivent être « relativement semblables à ceux qui sont disponibles ou accessibles aux praticiens, à tout le moins utilisables dans les

situations de pratiques éducatives » (p. 138). C'est sur la base de ces considérations que l'entrevue, l'observation participante et l'analyse documentaire se sont révélées des choix de qualité.

3.4.1 Entrevues dirigées

La cueillette de l'information s'est d'abord faite à partir de deux entrevues individuelles dirigées. Chacun des neuf élèves a été rencontré deux fois. Ces entrevues ont été enregistrées intégralement à l'aide d'une enregistreuse audio numérique. La première, d'une durée approximative de dix minutes, a été effectuée au tout début de l'intervention et a permis de connaître les habitudes de révision des élèves avant le commencement des ateliers d'écriture. Elle avait pour objectif d'établir un diagnostic. La seconde, aussi d'une durée approximative de dix minutes, a été effectuée après l'intervention. Les questions portaient principalement sur les modifications apportées aux stratégies de révision et sur l'impact de l'intervention des *anges gardiens* sur ces modifications. Le rôle de cette entrevue consistait donc à produire des données sur les nouvelles habitudes de révision des élèves et sur les effets du travail appuyé par le réseau de soutien. Afin de valider le schéma d'entrevue (Appendice D), les questions avaient préalablement été administrées à deux personnes extérieures au projet et à un enseignant de français. Elles avaient ensuite été précisées et modifiées lorsque nécessaires.

Les deux entrevues individuelles réalisées avec les élèves ont permis de recueillir des données suscitées, c'est-à-dire « produites dans une interaction entre l'enquêteur et l'informateur » (Van der Maren, 2003, p. 141). Leur but étant de recueillir de l'information sur les comportements des élèves, les entrevues dirigées ont été privilégiées. Ce mode de collecte répond à la fois aux deux conditions précédemment mentionnées puisqu'il permet d'obtenir des données sans modifier la situation naturelle de travail et il est facilement accessible à tout enseignant. De plus, d'autres

auteurs (Werner et Schoepfle, 1987; Lessard-Hébert *et al.*, 1995; Boutin, 1997) s'entendent pour dire que l'entrevue (ou l'entretien) est complémentaire à d'autres modes de collecte souvent utilisés en recherche qualitative puisqu'elle permet d'encontrer certains biais. C'est le cas entre autres de l'observation participante, soit du deuxième mode de collecte retenu. « L'entretien permet à l'observateur participant de confronter sa perception de la « signification » attribuée aux événements par les sujets à celle que les sujets expriment eux-mêmes » (Werner et Schoepfle, 1987, cités dans Boutin, 1997, p. 39).

3.4.2 Liste de vérification

Une liste de vérification (Appendice F) a aussi été élaborée afin de recueillir de l'information supplémentaire sur les comportements et les stratégies de révision de chaque élève lors de la réalisation des travaux pratiques. Utilisée par l'enseignante-chercheuse lors de presque tous les ateliers (9 ateliers sur 11), celle-ci a permis de valider plusieurs données recueillies lors des entrevues individuelles. Les indicateurs de la grille étaient ceux que la littérature attribue au scripteur expert, tels que la prise en considération du destinataire, la révision de l'orthographe et du contenu du texte, la réflexion sur l'efficacité du processus de révision, le recours aux connaissances antérieures en lien avec la grammaire et l'orthographe. Deux stratégies y étaient aussi répertoriées : la consultation d'ouvrages de référence et l'utilisation du code d'autocorrection.

La liste de vérification a permis de recueillir des données invoquées, c'est-à-dire « des traces de toutes les activités qui se déroulent « naturellement » ou « normalement » dans la situation et auxquelles on peut avoir accès par une observation qui, d'une certaine manière, est censée respecter la « nature » de ces activités [...] » (Van der Maren, 2003, p. 139). Bien que l'introduction d'une liste de

vérification, à la manière d'une grille d'observation, puisse légèrement perturber « les rapports entre les partenaires naturels de la situation » (Van der Maren, 2003, p. 152), un tel instrument était nécessaire pour consigner facilement et rapidement des traces des comportements observables des élèves durant ou immédiatement après les ateliers. Aussi faut-il rappeler que la liste de vérification n'était pas l'unique mode de collecte des données, et que son utilisation était combinée à celle des autres modes utilisés.

3.4.3 Cyberportfolio et messages échangés

Pour leur part, le cyberportfolio et les messages qui y étaient échangés ont permis de conserver des traces écrites du travail et des retours réflexifs des élèves, mais aussi des réflexions et des commentaires des *anges gardiens*. Ainsi, à la manière du cybercarnet, le cyberportfolio a permis « de garder une trace fidèle des idées exprimées et de leur évolution dans le temps » (Viens et Bertrand, 2007). Ce dispositif a aussi permis de constater la progression des élèves entre le début et la fin de l'intervention. Il s'agit d'un outil qui a servi de complément aux deux entrevues individuelles ainsi qu'à la liste de vérification précédemment décrites.

3.4.4 Brouillons des productions écrites

Enfin, les brouillons des trois productions écrites d'environ 400 mots réalisées avant, pendant et à la fin du projet ont été utiles pour constater les changements apportés aux stratégies de révision des élèves. La première production, réalisée le 21 novembre 2006, soit avant le début de l'intervention, était de type narratif. Quant aux deux autres, réalisées le 27 février 2007 et le 3 mai 2007, soit pendant et à la fin des ateliers, elles étaient de type argumentatif. Les résultats obtenus lors de ces évaluations témoignent aussi du degré d'efficacité des nouvelles méthodes de

révision. Pour des raisons de faisabilité (limites temporelles et matérielles), l'analyse des résultats ne considérera que les 150 premiers mots pour chacun des brouillons, et non la totalité de chaque texte.

Les brouillons des productions écrites, les textes rédigés sur le cyberportfolio et les messages échangés ont aussi permis de recueillir des données invoquées. Ce troisième mode de collecte, l'analyse documentaire, « joue un rôle de complémentarité [...], c'est-à-dire qu'il est utilisé pour « trianguler » des données obtenues à l'aide d'une ou de deux autres techniques » (Lessard-Hébert *et al.*, 1995, p.93). En effet, l'analyse du contenu de telles productions écrites aura permis de confirmer ou d'infirmer les réponses des élèves lors des entrevues, durant lesquelles ils étaient entre autres interrogés sur leurs stratégies et comportements de révision. Qui plus est, ce mode de collecte paraissait idéal afin d'obtenir des informations sur les progrès réalisés (évolution des stratégies de révision) et sur les nouveaux comportements des élèves en situation de révision.

Le Tableau 3.2 présente une synthèse des modes de collecte utilisés durant la recherche. De plus, il précise la phase d'utilisation et l'utilité de chacun de ces modes.

Tableau 3.2 Modes de collecte : synthèse

Mode de collecte	Phase du projet	Utilité
Entrevue individuelle 1	Avant le début du projet	<ul style="list-style-type: none"> • identifier les habitudes de révision avant le commencement des ateliers d'écriture; • établir un diagnostic.
Entrevue individuelle 2	À la fin du projet	<ul style="list-style-type: none"> • identifier les nouvelles habitudes de révision; • valider la pertinence de l'intervention des <i>anges gardiens</i>.
Liste de vérification	Pendant le projet	<ul style="list-style-type: none"> • observer et consigner de l'information sur les comportements et les stratégies de révision des élèves durant les ateliers; • trianguler les données recueillies lors des entrevues individuelles.
Cyberportfolio et messages échangés	Pendant le projet	<ul style="list-style-type: none"> • conserver des traces écrites du travail et des retours réflexifs des élèves et de leurs <i>anges gardiens</i>; • constater la progression des élèves entre le début et la fin de l'intervention.
Brouillons des productions écrites (150 premiers mots) et notes obtenues	Avant, pendant et à la fin du projet	<ul style="list-style-type: none"> • identifier les changements apportés aux stratégies de révision des élèves et obtenir une indication du niveau d'efficacité de ces changements.

3.5 Méthodes d'analyse des données

Pour analyser les multiples informations recueillies à l'aide des modes et des instruments de collecte précédemment décrits, certains choix méthodologiques ont dû être faits, et ce, en fonction des objectifs spécifiques à atteindre. Ainsi, afin d'observer et d'évaluer les effets des ateliers d'écriture sur l'évolution des trois comportements attribuables au scripteur expert précédemment mentionnés ainsi que sur l'utilisation des deux stratégies efficaces de révision retenues dans le cadre de cette recherche, les données suivantes ont été analysées :

- les verbatim de la première entrevue individuelle;
- les verbatim de la seconde entrevue individuelle;
- la première et la deuxième version d'une publication des élèves sur le cyberportfolio;

- les commentaires des *anges gardiens* publiés sur le cyberportfolio;
- les observations réalisées en classe et notées sur les listes de vérification;
- les traces laissées par les élèves sur les brouillons des trois productions écrites réalisées en classe au cours du projet.

Étant donné la nature qualitative de l'information contenue dans les verbatim, dans les publications des élèves et dans les commentaires des *anges gardiens*, l'analyse de contenu s'est avérée nécessaire pour en faire émerger les données pertinentes en lien avec le cadre théorique et les objectifs spécifiques de la recherche. Selon Van der Maren (2003), c'est d'ailleurs ce type d'analyse qu'il faut privilégier lorsque l'on travaille avec des textes à caractère « informatifs » :

Une deuxième catégorie de textes, que nous dirons *informatifs* regroupe des documents techniques d'archives comme les procès-verbaux d'assemblées et de comités, les transcriptions d'entrevues, les récits de pratique, les histoires de vie, les correspondances, [...]. Il s'agit de documents dont on connaît, ou dont on pense connaître, la source, le contexte dans lequel ils ont été produits et, par là, l'intention de leurs auteurs. [...] Ces documents réclament une lecture qui suive une méthode d'*analyse du contenu*. (p. 178)

Dans un premier temps, les données ont été retranscrites et importées dans le logiciel d'analyse de données qualitatives *Hyperresearch*. Dans un deuxième temps, l'enseignante-chercheuse a procédé, tel que recommandé par Van der Maren (2003), à « la sélection du matériel significatif » (p. 167) et au codage des documents.

Coder consiste à accoler une marque à un matériel. Le but du codage est de repérer, de classer, d'ordonner l'information pour, ensuite, la condenser, la comparer, compter et effectuer des calculs quantitatifs, si le matériel le permet, ou interpréter et raisonner (effectuer des calculs qualitatifs). (p. 167)

Ainsi, une première liste de codes a été élaborée à partir du cadre théorique. Cette grille a ensuite été appliquée à une partie du matériel recueilli et révisée en fonction

des codes émergeant; c'est ce que Van der Maren (2004) et Miles et Huberman (2003) nomment une « grille de codage mixte ». Chacun des codes a été défini, et ce, afin d'assurer l'uniformité dans son application. En effet, « les exigences de discrimination et de standardisation impliquent la composition d'un lexique des codes » (Van der Maren, 2003, p. 168). La grille de codage a ensuite été systématiquement appliquée à l'ensemble des documents à analyser. Cette phase de « décontextualisation » a servi à organiser le matériel « non plus selon le contexte où il a été produit ou recueilli, mais en fonction des questions de l'enquête » (Van der Maren, 2003, p. 168).

Une fois l'ensemble du matériel codé, l'enseignante-chercheuse a procédé au codage inverse pour vérifier que tous les segments associés à un code correspondaient bien à la définition de ce code. À cette étape, la fonction *Report* [rapport] du logiciel *Hyperresearch* a été d'une grande utilité en permettant de regrouper sous forme de liste tous les segments placés sous un même nom de code, par exemple. Tous les codes non utilisés ont été retirés et certains ont été renommés afin de les rendre plus précis. Ce processus a également permis d'obtenir la version finale de la liste de codes (Appendice G).

Finalement, les codes ont été étudiés et comparés pour faire ressortir des éléments de réponses aux questions de recherche.

Pour sa part, le reste de l'information recueillie durant l'intervention, soit les observations notées sur les listes de vérification et les traces laissées sur les brouillons des productions écrites, se prêtait mieux à une analyse sous forme de représentation graphique. Ces données ont donc été regroupées, condensées et exposées sous forme de tableaux, et ce, dans le but de les rendre plus « parlantes » (Van der Maren, 2003, p. 171).

L'information notée sur les listes de vérification, conçues pour vérifier la présence de comportements et l'utilisation de diverses stratégies de révision chez l'élève durant les périodes d'ateliers, a été condensée et représentée dans un histogramme réalisé à l'aide du logiciel *Excel*. Pour ce faire, chacune des neuf listes de vérification a été traitée individuellement. Pour chaque élève, le nombre de répétitions d'un même comportement ou de l'utilisation d'une même stratégie a été comptabilisé en fonction du nombre maximum d'occasions où il était amené à le faire. Ensuite, le résultat obtenu pour chaque comportement ou stratégie a été exprimé en pourcentage. Neuf histogrammes (un pour chaque élève) ont ainsi été produits, présentant dans quelle proportion chaque élève a présenté chacun des comportements ou stratégies durant l'ensemble des ateliers. À titre d'exemple, les élèves ont été amenés, par le biais de la feuille de consignes remise en début de chaque période, à prendre en considération le destinataire quatre fois sur neuf ateliers observés à l'aide de la liste de vérification. Ce comportement a été observé deux fois chez le sujet 8. Ainsi, parce qu'il a démontré ce comportement deux fois sur quatre, l'histogramme indique 50% pour cet élève. Dans le même sens, les élèves devaient, lors de tous les ateliers (9), utiliser les ouvrages de référence mis à leur disposition. Il a été observé que le sujet 8 avait répété six fois l'utilisation de cette stratégie. Ainsi, parce qu'il a eu recours à cette stratégie six fois sur neuf, l'histogramme indique 66.7% pour cet élève.

De cette façon, il a été possible d'observer, individuellement d'abord, la fréquence des comportements et de l'utilisation des stratégies durant l'ensemble des ateliers. Une fois chaque graphique individuel complété, l'information a été regroupée pour obtenir un histogramme présentant une moyenne de la fréquence des comportements et des recours aux stratégies pour l'ensemble des élèves.

Les traces laissées sur les brouillons des productions écrites ont aussi fait l'objet d'une analyse statistique et d'un regroupement sous forme de tableau comparatif. Tel

que mentionné précédemment, l'analyse a porté sur les 150 premiers mots de chaque texte, pour assurer ainsi une certaine uniformité de comparaison.

Un seul comportement et une seule stratégie ont été retenus pour l'analyse (les autres étant difficilement observables à travers les brouillons) :

- la correction de l'orthographe d'usage et grammaticale et de l'ensemble du contenu;
- l'utilisation d'un code d'autocorrection.

Ainsi, pour chaque élève, les 150 premiers mots de chacun de ses textes ont été comptés. Le nombre de traces visibles a permis de constater une augmentation ou une diminution de la fréquence des vérifications ou des modifications apportées soit à l'orthographe (d'usage et grammaticale), soit au contenu (incluant la structure, la pertinence des idées et le vocabulaire). Une échelle de mesure accompagnée d'une légende a été établie afin de faciliter la comparaison entre les trois productions écrites (Appendice H). Puis, à travers les trois productions, la complexité du code d'autocorrection appliqué au texte a été comparée. Pour ce faire, les principales caractéristiques du code ont été notées dans le tableau (utilisation de différentes couleurs; présence de flèches, d'astérisques, d'annotations dans la marge, d'abréviations au-dessus des mots, etc.).

En somme, les modes de collecte d'information et la méthodologie d'analyse des données précédemment décrits ont permis de répondre aux deuxième et troisième objectifs de recherche : vérifier les effets de l'intervention du réseau de soutien sur le développement des comportements et des stratégies de révision d'élèves faibles en écriture.

3.6 Considérations éthiques

Puisque les sujets de la recherche étaient des élèves mineurs âgés entre 15 et 16 ans, la signature d'un formulaire de consentement (Appendice A) par les parents et par la direction de l'école s'est avérée obligatoire. L'objectif de ce dernier, en plus d'obtenir l'autorisation des élèves impliqués dans l'intervention et des parents de ces derniers, était de présenter les grandes lignes du projet et les droits de l'élève. Ainsi, il y était fait mention du fait que l'élève pourrait, à tout moment, se retirer de la recherche sans préjudice et de la nature confidentielle des informations recueillies. Le formulaire a été remis soit en main propre aux parents présents à la rencontre de fin d'étape, soit par l'intermédiaire de l'enfant aux parents absents à cette même rencontre.

En somme, l'ensemble de la méthodologie et de l'intervention décrites dans le présent chapitre a permis de recueillir des informations pertinentes en lien avec les questions soulevées dans la problématique et avec les objectifs spécifiques présentés dans le cadre théorique.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Ce quatrième chapitre présente les résultats obtenus suite à l'intervention réalisée selon les modalités décrites dans la méthodologie, et ce, en fonction des trois comportements et des deux stratégies de révision observés avant, pendant et après les ateliers d'écriture.

Tel qu'annoncé à la fin du second chapitre, l'intention de départ de cette recherche était de vérifier les effets de l'intervention précédemment décrite sur les comportements et les stratégies de révision d'élèves présentant des difficultés en écriture. En effet, comme il a été démontré dans le cadre théorique, il existe certaines différences entre les scripteurs dits *novices* et les scripteurs que l'on peut qualifier d'*experts*. Par le biais d'ateliers d'écriture favorisant l'intervention d'un réseau virtuel de soutien, il a été possible de voir si neuf élèves faibles en écriture (*novices*) pouvaient, d'une part, développer des comportements se rapprochant de ceux propres aux scripteurs experts et, d'autre part, améliorer leurs stratégies de révision. Pour ce faire, l'étude s'est limitée à trois comportements : la révision non seulement au niveau de l'orthographe d'usage et grammaticale, mais aussi au niveau de l'ensemble du contenu¹⁰; la capacité de réfléchir sur l'efficacité des stratégies de révision employées; la prise en considération de son ou de ses destinataires. De plus, une

¹⁰ Dans le cadre de ce projet de recherche, le terme *contenu* englobe trois éléments : la pertinence des idées, la structure du texte et la nature du vocabulaire utilisé en fonction du destinataire.

attention particulière a été portée à l'utilisation de deux stratégies de révision dites *efficaces*, soit la consultation d'ouvrages de référence et l'utilisation d'un code d'autocorrection, qui seront traitées par le biais du premier comportement.

Les résultats obtenus seront présentés en respectant les trois temps du projet. D'abord, le portrait de nos élèves réviseurs sera brossé avant le début des ateliers. Ensuite, la nature des interventions des membres du réseau de soutien sera définie, et il sera possible de voir si ces interventions ont modifié les comportements et les stratégies des élèves pendant l'activité. Enfin, un bilan des habitudes de révision à la toute fin du projet sera effectué. En fin de chapitre, d'autres résultats complémentaires intéressants en lien avec la pertinence des ateliers et l'intervention des *anges gardiens* seront présentés.

4.1 Avant l'intervention

4.1.1 Révision de l'orthographe et du contenu

Lors de la première entrevue individuelle, réalisée avant le début des ateliers, les neuf élèves interrogés ont affirmé vérifier et apporter des corrections à l'orthographe d'usage et grammaticale lors de la révision de leurs textes. De ce nombre, cinq ont mentionné que la révision de l'orthographe constitue une priorité par rapport à celle du contenu. Cela dit, lorsque l'enseignante-chercheuse a demandé aux élèves de quelle façon ils s'y prenaient pour réviser leurs textes, tous lui ont parlé de l'orthographe, mais aucun n'a fait mention du contenu. Ainsi, il appert que les sujets portent davantage leur attention sur la vérification de l'orthographe que sur celle du contenu.

En ce qui a trait aux stratégies de révision employées par les élèves, on constate, avant l'intervention, que tous utilisent le dictionnaire et le recueil de conjugaison

(*Bescherelle*) pour vérifier l'orthographe des mots lors de la rédaction de l'ensemble des textes évalués par l'enseignante. Toutefois, deux d'entre eux avouent éprouver certaines difficultés en consultant ces ouvrages. « Parfois, je cherche dans le dictionnaire et je le fais pour rien parce que je fais quand même l'erreur » (S3/E1/3993, 4163)¹¹. « Quand j'en ai un, j'utilise surtout le dictionnaire parce que le *Bescherelle*, je me perds dedans. Je ne suis pas capable de retrouver mon temps de verbe » (S6/E1/1508, 1660). Quant au code d'autocorrection, cinq élèves sur neuf disent l'utiliser lors des productions écrites. Tel que décrit par les élèves, ce code, bien que différent d'un élève à l'autre, comprend uniquement des pistes de révision portant sur l'orthographe d'usage et grammaticale. En effet, aucun élève n'a affirmé réviser le contenu de son texte au moyen du code. « J'encercle les « les » ou tout ce que je peux mettre au pluriel et je me rends jusqu'au nom. Je regarde si j'ai bien accordé, si j'ai mis un « s » au pluriel ou si j'ai bien accordé « ent » » (S8/E1/3133, 3461). Trois des élèves n'utilisant pas cette stratégie disent réviser de façon aléatoire, cherchant des erreurs ici et là, sans appliquer de règle précise ou constante (par exemple surligner tous les verbes, faire des flèches vers tous les donneurs d'accord, souligner tous les noms, etc.). « J'y vais un peu comme bon me semble » (S3/E1/3196, 3317). L'autre élève, pour sa part, ne sait pas ce qu'est un code d'autocorrection.

L'analyse des brouillons de la première production écrite confirme que l'ensemble des élèves, avant le début de l'intervention, révisé au niveau de l'orthographe d'usage et grammaticale. En effet, les traces visibles laissées sur les copies des sujets

¹¹ L'information entre parenthèses correspond à la provenance des extraits cités. La première partie, commençant par S, renvoie au sujet. La deuxième indique de quel outil de collecte l'information a été extraite: «E1» et «E2» signifient respectivement première et deuxième entrevue individuelle; «B1» «B2» et «B3», brouillon de chacune des trois productions écrites; «GO», grille d'observation; «AG», commentaires des *anges gardiens* et «P», publication des élèves sur le cyberportfolio. Enfin, lorsque nécessaire, la troisième partie réfère au segment de texte codé par le logiciel d'analyse qualitative *Hyperresearch*.

permettent d'obtenir l'information suivante : deux brouillons sur huit¹² présentent *très souvent*¹³ des traces de révision au niveau de l'orthographe, un brouillon en présente *souvent*, deux *parfois*, deux *rarement* et un seul ne contient aucune trace de révision en ce qui a trait à l'orthographe. Pour ce qui est du contenu, les observations faites rejoignent également les conclusions énoncées dans le cadre théorique : deux élèves sur huit laissent *parfois* des traces de révision à ce niveau, cinq en laissent *rarement* et un élève n'en laisse aucune.

Quant à l'utilisation du code d'autocorrection, les traces observables sur les brouillons vont dans le même sens que les propos déclarés par les élèves lors de l'entrevue individuelle : quatre élèves n'en appliquent aucun et trois surlignent les verbes. Un seul sujet (S7/B1) laisse des traces nombreuses et variées telles que des flèches, des soulignements, des astérisques, des mots de substitution¹⁴, etc. Côté contenu, deux élèves laissent quelques signes (6 et 8 traces) permettant de constater une certaine révision à ce niveau. À titre d'exemple, le brouillon du sujet 6 contient six caractéristiques psychologiques surlignées¹⁵ ainsi que les initiales « ED » et le code « P1 » dans la marge¹⁶.

En somme, ces comportements déclarés lors de l'entrevue et observés dans les brouillons laissent supposer que l'ensemble des sujets possède déjà, avant le début des ateliers, certaines stratégies en ce qui a trait à la révision de l'orthographe et du contenu. Toutefois, celles-ci semblent restreintes et peu efficaces vu le faible

¹² Le brouillon de la première production écrite du sujet 4 n'était pas disponible au moment de l'analyse des résultats.

¹³ L'échelle de mesure et la légende utilisées pour l'analyse des brouillons sont présentées en appendice H.

¹⁴ Les mots de substitution sont des mots que l'élève utilise pour remplacer « fictivement » certains mots de son texte et en réaliser correctement l'accord (par exemple : *bâtir/bâti* pour les participes passés, *avait* pour l'homophone *à/a*, *Léon* pour l'homophone *on/ont*, etc.).

¹⁵ Comme première production écrite, les élèves étaient amenés à rédiger une nouvelle littéraire. La mise en évidence des caractéristiques psychologiques des personnages constitue donc une trace de révision liée au contenu du texte.

¹⁶ L'élève utilise les initiales « ED » pour identifier l'Élément Déclencheur et le code « P1 » pour identifier la première Périphérie (action) de la nouvelle.

rendement de ces élèves en écriture. Aussi, bien que la moitié des élèves affirment porter autant d'attention à la révision du contenu qu'à celle de l'orthographe, les traces laissées dans les brouillons démontrent majoritairement l'opposé.

4.1.2 Réflexion sur l'efficacité des stratégies de révision employées

Lorsque l'enseignante-chercheuse a posé la question aux élèves à savoir s'ils considéraient leurs stratégies ou méthodes de révision comme étant efficaces, un seul a répondu par l'affirmative : « Ouais. Quand je suis concentré. Ouais » (S1/E1/4882, 5145). Des huit autres, six ont répondu non et un ne considérait pas sa méthode comme étant *complètement* efficace. Un seul nous a affirmé ne pas savoir : « Je ne le sais pas. J'en n'ai jamais essayé un autre [code d'autocorrection] pour savoir si ça ne marche pas » (S4/E1/3500, 3791).

La principale cause évoquée par les sujets pour expliquer l'inefficacité des stratégies est le fait que, pour différentes raisons, leur méthode de révision est incomplète, c'est-à-dire qu'elle ne leur permet pas de couvrir l'ensemble des composantes du texte à réviser. « Il y a encore plein d'autres éléments : des adverbes, des adjectifs et la ponctuation, plein de choses que je ne vois pas parce que je suis paresseux et que je ne veux pas m'en donner la peine » (S2/E1/6416, 6771). Aussi les élèves sont-ils conscients de la principale conséquence qui découle d'une telle inefficacité : le fait qu'il reste toujours beaucoup d'erreurs dans leurs textes, et ce, même après l'application du code d'autocorrection et la consultation d'ouvrages de référence.

En somme, à cette première étape du projet, la majorité des élèves, lorsque incitée à le faire, semble en mesure de jeter un regard critique sur ses stratégies de révision. Ceux-ci sont conscients qu'un problème existe au niveau de leur processus de révision, mais ils ne semblent pas disposer des outils nécessaires pour remédier à la

situation. « Je n'ai pas de bons résultats. Si je vois que mes résultats sont bas à cause de mes fautes d'orthographe, il faudrait que j'améliore ma correction » (S8/E1/3469, 3713).

4.1.3 Prise en considération du destinataire

En ce qui a trait à la prise en considération du destinataire, les réponses obtenues lors de la première entrevue individuelle confirment que lorsqu'ils révisent leur texte, la majorité des sujets ne tiennent pas compte des lecteurs potentiels dans le choix du vocabulaire, de la syntaxe ou du sujet. Des neuf élèves interrogés, seulement deux disent porter une attention particulière aux destinataires, dont le sujet 2 :

[Je rédige mon texte] en tenant compte des lecteurs parce qu'au primaire, j'avais fait un texte qui était bon et mon prof l'avait lu... Puis, il n'y a personne qui a compris, juste mon prof... Personne n'a compris, puis j'avais écrit un bon texte. J'ai dit « Bon! Il ne faut plus que ça se reproduise ». J'ai pris l'habitude d'écrire pour les autres au lieu de mon prof. (S2/E1/4240, 4589)

Pour leur part, les sept autres élèves répondent soit qu'ils écrivent seulement pour leur enseignante, soit qu'ils ne tiennent pas compte des lecteurs potentiels de leur texte. « Je fais un texte parce qu'il faut en faire un » (S4/E1/2409, 2551).

Aussi, lorsque l'enseignante-chercheuse leur a demandé s'ils modifieraient leur façon de réviser en sachant que leurs textes seraient publiés sur Internet et lus, entre autres, par leurs *anges gardiens*, un seul élève lui a répondu par l'affirmative : « Je vais essayer d'avoir moins de fautes et d'avoir de bonnes constructions de phrases » (S9/E1/6541, 6845). Deux ont répondu qu'ils surveilleraient « peut-être » ce qu'ils écriraient (S7/E1/6715, 6954 et S8/E1/6670, 6954). Quant aux six autres, il semble que l'intervention de destinataires autres que l'enseignante ne soit pas un facteur qui les amène à revoir leurs stratégies de révision : « Juste une personne, je fais déjà attention. Plusieurs personnes, ça va rester pareil » (S2/E1/12648, 13049).

Enfin, l'enseignante-chercheuse a demandé aux élèves s'ils faisaient parfois lire leurs textes à d'autres personnes que l'enseignante. Deux ont répondu catégoriquement non : « Pas pantoute... parce que je sais que je suis poche! » (S6/E1/10230, 10378). Parmi les autres, quatre affirment que le fait de présenter leurs textes à leurs parents ou à leurs amis leur permet de recevoir de l'aide au moment de la révision et de la correction.

Ça me permet d'avoir une opinion autre que la mienne. Parce que moi, dans ma tête, tout est beau, c'est mon opinion, c'est moi qui s'arrange avec mes affaires. Mais si quelqu'un m'aide et qu'il me dit : « Non, ça ce n'est pas clair... Telle affaire, il faudrait que tu le changes... », ben ça me permet de m'améliorer en quelque sorte dans mes contenus. (S2/E1/11848, 12404)

Ainsi, le fait de faire lire ses productions par d'autres personnes que l'enseignante représente, pour une minorité des sujets, une autre stratégie efficace de révision, c'est-à-dire une sorte de *correction par les pairs*, qui leur permet à la fois de recevoir des commentaires au niveau de l'orthographe, mais aussi au niveau du contenu de leurs textes.

En somme, la première entrevue individuelle et le brouillon de la production écrite réalisée avant le début des ateliers d'écriture permettent de faire ressortir les caractéristiques suivantes des sujets au début de l'intervention : d'abord, lorsqu'ils révisent, tous semblent mettre davantage l'accent sur la correction de l'orthographe d'usage et grammaticale, laissant de côté l'ensemble du contenu. Pour ce faire, tous consultent au moins les ouvrages de référence, auxquels cinq ajoutent l'utilisation d'un code personnel d'autocorrection. Cela dit, la majorité des élèves considèrent ces stratégies de révision inefficaces, entre autres puisqu'elles sont incomplètes. En conséquence, les sujets affirment qu'il reste souvent beaucoup d'erreurs dans leurs textes. Quant aux destinataires, deux élèves sur neuf les considèrent comme

importants au moment de la rédaction et de la révision, alors que les autres n'en tiennent pas compte. D'ailleurs, six des sujets n'ont pas l'intention d'adapter leurs stratégies de révision en fonction du fait que plusieurs personnes liront leurs publications. Enfin, une minorité d'élèves, soit quatre sur neuf, font appel à des destinataires autres que l'enseignante pour les aider à réviser les différentes composantes de leurs textes. Le Tableau 4.1 présente le bilan des comportements et des stratégies de révision déclarés et observés avant l'intervention.

Tableau 4.1 Habitudes de révision avant l'intervention

Comportements et stratégies	Bilan avant l'intervention
Révision de l'orthographe et du contenu	Priorité donnée à la révision de l'orthographe d'usage et grammaticale.
Consultation d'ouvrages de référence	Tous les sujets consultent le dictionnaire et/ou le recueil de conjugaison.
Application d'un code d'autocorrection	Cinq sujets sur neuf appliquent un code personnel d'autocorrection.
Réflexion sur l'efficacité des stratégies employées	Sept sujets sur neuf portent un jugement négatif sur l'efficacité de leurs stratégies de révision.
Prise en considération du destinataire	Deux sujets sur neuf se soucient généralement du destinataire lors de la rédaction et de la révision de leurs textes.

4.2 Pendant l'intervention

Avant de présenter les résultats obtenus concernant l'évolution des comportements et des stratégies de révision pendant le projet, il importe de présenter un portrait global des interventions faites par les membres du réseau de soutien, soit les *anges gardiens*, ainsi que de leur apport en lien avec les nouvelles habitudes de révision des élèves. En effet, les différents outils de collecte de données utilisés ont permis de consigner la nature des commentaires faits par les *anges gardiens* pendant le projet, ainsi que les principales réactions des élèves suite à leur réception.

4.2.1 Choix des *anges gardiens*

D'abord, nous avons demandé aux élèves d'identifier quels seraient les membres de leur réseau de soutien. Le Tableau 4.2 détaille le choix des *anges gardiens* pour l'ensemble des sujets. En tout, 29 *anges gardiens* ont participé au projet, chaque élève devant solliciter trois ou quatre personnes, dont au moins deux adultes.

Tableau 4.2 Choix des *anges gardiens*

Types d'anges gardiens	Nombre
Parents	12
Enseignant (e) ou ancien (ne) enseignant (e)	7
Ami (e)	6
Frère	1
Cousine	1
Tante	1
Autre	1

Tel que démontré dans le tableau, les parents constituent la plus importante partie des membres du réseau de soutien, représentant 41% de l'ensemble des intervenants choisis, contre 24% pour les enseignants ou anciens enseignants faisant partie de l'entourage des élèves. Il appert que les amis représentent aussi un choix privilégié par les sujets (21%).

4.2.2 Nature des commentaires des *anges gardiens*

Au moment d'analyser le contenu des commentaires émis par les *anges gardiens* suite aux différentes publications des élèves, 497 segments ont été codés et classés en fonction du type de rétroaction auquel ils appartiennent. Le Tableau 4.3 présente le

nombre de segments associés à chaque catégorie de commentaires, ainsi que des exemples illustrant chacune de ces catégories.

Tableau 4.3 Nature des commentaires des *anges gardiens*

Catégorie de commentaires	Nombre de segments associés	Exemples
Encouragement	172	<ul style="list-style-type: none"> • Je suis fière de toi. Surtout ne te décourage pas. Je vais t'aider et t'encourager du mieux que je le peux (S5/AG/66, 173). • Bravo, tu as très bien amélioré ton texte (S3/AG/3581, 3622). • Je constate que tu fais des progrès et que tu mets les efforts pour bien réussir. On le remarque dans ton deuxième texte (S8/AG/3952, 4071).
Contenu	101	<ul style="list-style-type: none"> • Aussi, je te conseille d'éviter les répétitions de mots dans les mêmes phrases ou dans les phrases suivantes. Par exemple le mot « commentaire » (S4/AG/1448, 1591). • Bon, dernière chose avant de te laisser... Tu as pensé à diviser ton billet en paragraphe (sic) pour en faciliter la lecture? (S1/AG/5922, 6041). • De plus, une petite suggestion, éviter des mots négatifs du genre « médiocre ». (S2/AG/3256, 3330).
Orthographe	84	<ul style="list-style-type: none"> • Ici, tu dois faire attention à l'accord de ton participe passé « reçu ». Tu sais quelle question te poser pour l'accorder? (S5/AG/2462, 2582). • Dans la première phrase, le PPA (écrire) est mal accordé. Rappelle-toi la règle du CD placé devant ! (S7/AG/4579, 4678). • Attention au « si ». Que dois-tu éviter avec le « si » ? (S4/AG/3452, 3503).
Syntaxe	50	<ul style="list-style-type: none"> • J'aime beaucoup cette phrase. Elle est un peu longue et bénéficierait de virgules, mais elle est positive et encourageante! C'est bon! (S5/AG/4214, 4349).
Conseil	32	<ul style="list-style-type: none"> • Prends le temps de te lire à voix haute, une fois que tu as écrit ton texte (S9/AG/2323, 2397). • Tu sais, il faut polir la pierre plusieurs fois pour qu'elle devienne douce et luisante. C'est la même chose avec nos textes. Je peux, dans mon travail, revenir de nombreuses fois sur un même texte. Il ne faut pas craindre cette démarche (S7/AG/8628, 8867).
Stratégies de révision	13	<ul style="list-style-type: none"> • Je crois que si tu ferais (sic) des recherches plus souvent dans le dictionnaire, cela pourrait beaucoup t'aider pour tes fautes d'orthographe (sic) (S7/AG/10232, 10367). • Pense à ta chanson des prépositions, tu éviteras l'ajout de SSSSSS à des mots qui ne devraient pas en avoir (S9/AG/6765, 6871). • As-tu une méthode d'autocorrection ? (On voit ici l'enseignante de français qui parle!) Je crois que cela t'aidera à te concentrer et à éviter certaines erreurs (S1/AG/2235, 2395).

Ainsi, le plus grand nombre de commentaires appartient à la catégorie des encouragements. En effet, ces derniers constituent 34.6% des rétroactions provenant des membres du réseau de soutien. Considérés de façon individuelle, sept sujets sur neuf ont reçu un plus grand nombre d'encouragements que de commentaires provenant des autres catégories.

Pour leur part, les commentaires en lien avec le contenu des publications arrivent en seconde place et représentent 20.3% des rétroactions reçues par les élèves. Pour six des neuf sujets, cette catégorie de commentaires occupe également la deuxième place.

Enfin, les remarques en lien avec l'orthographe d'usage et grammaticale se placent au troisième rang, représentant 16.9% des rétroactions provenant des *anges gardiens*. Individuellement, la même tendance se retrouve chez la majorité des élèves, c'est-à-dire six des neuf sujets. Cela dit, pour les sujets 5 et 7, les commentaires de cette catégorie occupent le premier rang. Le Tableau 4.4 présente le nombre de segments associés à chaque catégorie de commentaires, et ce, pour chacun des sujets.

Tableau 4.4 Catégories de commentaires pour chaque sujet

Sujets	Catégories de commentaires									
	Encouragement	Contenu	Orthographe	Syntaxe	Conseil	Stratégies de révision	Destinataire	Stratégies d'écriture	Autres	TOTAL
1	22	10	8	5	7	3	0	4	0	59
2	33	17	7	4	9	1	3	0	4	78
3	18	11	7	1	1	1	0	0	0	39
4	13	8	6	6	0	0	0	0	5	38
5	6	6	11	2	1	1	1	0	3	31
6	16	10	5	9	1	1	2	0	5	49
7	20	9	23	11	5	2	0	0	3	73
8	16	12	13	6	2	0	2	0	3	54
9	28	18	4	6	6	4	3	0	7	76
TOTAL	172	101	84	50	32	13	11	4	30	

En ce qui a trait aux autres catégories de commentaires, l'analyse de contenu permet d'observer les proportions suivantes : les remarques en lien avec la syntaxe occupent 10% de l'ensemble des rétroactions des membres du réseau de soutien; celles constituant des conseils, 6.4%; celles portant sur les stratégies de révision, 2.6%; celles liées aux destinataires, 2.2%; celles portant sur les stratégies d'écriture, 0.8% et les remarques n'appartenant à aucune de ces catégories, 6%.

4.2.3 Réaction des élèves à l'égard des commentaires reçus

Lors des ateliers d'écriture, l'enseignante-chercheuse a demandé aux élèves, par le biais d'une feuille de consignes remise en début de période, d'écrire, de réviser et de publier un billet à l'attention des *anges gardiens*. Le but de ce dernier était d'amener les élèves à réfléchir sur la nature des commentaires qu'ils avaient reçus et de partager leur réaction avec les membres de leur réseau de soutien. En tout, 40 segments se rapportant soit à la nature des commentaires, soit à leur pertinence ont été tirés de ces réflexions. De ce nombre, 37 contiennent des remarques positives sur les commentaires reçus. À titre d'exemples, citons les sujets 2, 6 et 9 :

« J'ai été surpris encore de voir que mon premier billet a suscité autant d'intérêt. Je vais retenir de mes commentaires l'importance de faire refléter ma personnalité a (sic) travers mes textes et démontrer que je progresse très rapidement et que je ne perds pas mon temps dans ces ateliers » (S2/P/1010, 1293).

« J'aime beaucoup recevoir vos commentaires contenant des petits mots encourageants ou bien constructifs. Tout ce que vous me dites est important pour moi et est tenu en compte pour mes rédactions de textes » (S6/P/371, 575).

« Je ferai de mon mieux pour satisfaire mes nombreux lecteurs, mais en même temps m'améliorer. J'ai la facilité de communiquer avec mes anges gardiens, car c'est des personnes de mon entourage » (S9/P/424, 615).

Parmi les trois autres segments codés, deux dénotent une certaine indifférence du sujet par rapport aux rétroactions des *anges gardiens* : « Sérieusement, les premiers commentaires que j'ai reçu (sic) non (sic) pas affecté le texte que j'écris présentement » (S5/P/794, 898). « La vitesse à laquelle j'ai reçu mes commentaires, bien j'ai pas trouvé que c'était long ou pas long parce que je m'en fou (sic) pas mal » (S5/P/305, 434). Quant à l'autre segment, il dénote plutôt une réaction de déception de la part de l'élève vu l'absence de commentaire provenant d'un de ses *anges gardiens*. Cette déception constitue la seule observable à travers l'ensemble des réflexions des élèves : « Ce qui m'a surpris en allant sur le site c'est que mon frère n'ait (sic) même pas allé sur le site pour aller me faire un commentaire » (S5/P/665, 792).

Ainsi, on constate qu'une seule réaction de déception émane des textes publiés par les élèves qui, pour la majorité, apprécient les interventions des membres de leur réseau de soutien. Le contenu des réflexions confirme que tous les sujets, sauf le sujet 5, considèrent les interventions pertinentes et qu'ils en tiennent compte dans la rédaction de leurs textes.

En résumé, certaines particularités se dégagent du précédent portrait de la nature des commentaires provenant des *anges gardiens*. D'abord, les parents et les enseignants forment la majeure partie des membres du réseau de soutien des élèves. Ensuite, les encouragements, le contenu et l'orthographe d'usage et grammaticale occupent les trois premières places au rang des catégories de commentaires émis. Enfin, les sujets réagissent positivement aux rétroactions qui leur sont adressées. Ainsi, il reste à constater l'impact de ces particularités sur les résultats obtenus durant l'intervention pour chacun des comportements et des stratégies de révision étudiés.

4.2.4 Révision de l'orthographe et du contenu

Le premier outil ayant été utilisé afin de vérifier si les élèves effectuaient une révision non seulement au niveau de l'orthographe, mais aussi au niveau du contenu dans le cadre des ateliers d'écriture est la liste de vérification. La Figure 4.1 présente l'information fournie par cette liste et révèle qu'en moyenne, les sujets révisent l'orthographe dans 93.1% des situations où ils sont invités à le faire (voir Tableau 3.1), comparativement à 15.9% en ce qui a trait au contenu¹⁷.

Pour ce qui est des ouvrages de référence, ils sont consultés en moyenne 51,8% du temps, soit lors d'environ un atelier sur deux. Il importe de rappeler que les dictionnaires et les recueils de conjugaison avaient été placés à la portée des sujets durant chacun des ateliers et étaient ainsi accessibles à tout moment. Quant au code d'autocorrection, les élèves l'appliquent en moyenne dans 48,1% des situations observées, ce qui place l'utilisation de cette stratégie de révision en seconde place par rapport à la consultation d'ouvrages de référence.

¹⁷ Pour connaître la démarche utilisée afin d'obtenir ces résultats, consulter la section 3.5 *Méthodes d'analyse des données*.

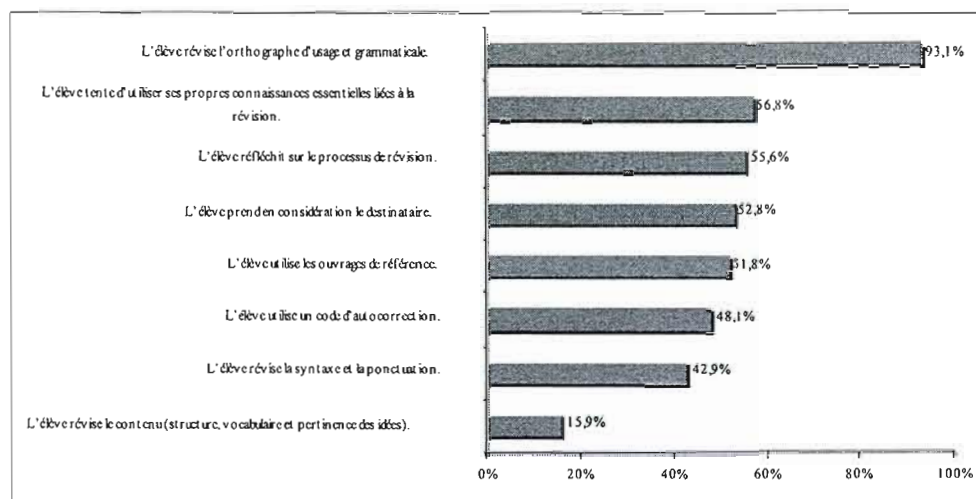


Figure 4.1 Récurrence des comportements et des stratégies en pourcentages¹⁸

Toujours dans le but de mesurer l'ampleur des modifications apportées au niveau orthographique et au niveau du contenu, deux versions d'un même texte rédigé en cours d'ateliers ont été comparées. L'analyse du second texte, corrigé en fonction des commentaires reçus suite à la publication du premier, révèle que la majorité des modifications apportées par les élèves se situe au niveau de l'orthographe. En tout, 26 corrections peuvent être observées au niveau de l'orthographe, comparativement à 10 pour ce qui est du contenu. Le cas du sujet 7 illustre bien cette tendance : alors que 10 modifications orthographiques ont été apportées entre les deux versions, seulement deux sont observables en ce qui a trait au contenu (S7/P).

Enfin, les traces visibles laissées sur les brouillons de la deuxième production écrite permettent de constater une nette augmentation du nombre de vérifications au niveau de l'orthographe. En effet, alors que deux brouillons sur huit présentaient *très souvent* des traces de révision avant le début des ateliers, c'est maintenant sept brouillons sur

¹⁸ Pour connaître la démarche empruntée afin d'élaborer la synthèse de l'information recueillie, consulter la section 3.5, *Méthodes d'analyse des données*.

neuf qui présentent cette caractéristique. Quant aux deux autres, un en présente *souvent*, l'autre *parfois*. Au niveau du contenu, la tendance s'avère moins évidente : alors que deux élèves laissent *souvent* des traces, qu'un en laissent *parfois* et que trois en laissent *rarement*, ce sont maintenant trois élèves qui n'en laissent *jamais*, comparativement à un seul avant le début des ateliers. Ainsi, le nombre de traces visibles en lien avec la révision au niveau de l'orthographe augmente entre la première et la deuxième production écrite, tandis que le nombre de traces liées à la révision du contenu diminue légèrement.

Dans la majorité des cas, soit pour sept sujets sur huit, le code d'autocorrection est plus complexe et appliqué plus systématiquement. En effet, un plus grand nombre d'éléments font l'objet d'une vérification de la part de l'élève. À titre d'exemple, exposons le cas du sujet 8 : alors que le premier brouillon ne contenait qu'une seule flèche d'un nom à son donneur d'accord (S8/B1), le second brouillon en contient 21 (S8/B2). De même, alors qu'une seule terminaison était soulignée (S8/B1), c'est maintenant 15 mots ou terminaisons qui le sont (S8/B2).

Ainsi, les outils et modes de collecte utilisés pendant les ateliers d'écriture convergent vers un même constat : alors que la révision de l'orthographe connaît une hausse évidente et constitue toujours la priorité des sujets, celle des principaux éléments du contenu demeure stable, voire même régresse dans le cas de deux sujets sur huit lorsqu'on se fie à l'analyse des brouillons seulement.

4.2.5 Réflexion sur l'efficacité des stratégies de révision employées

L'observation participante réalisée durant les ateliers révèle que la réflexion sur l'efficacité des stratégies de révision employées se place au troisième rang des comportements observés à l'aide de la liste de vérification (voir Figure 4.1). En effet,

lorsqu'ils le font d'eux-mêmes ou qu'ils sont invités à le faire (par le biais d'un questionnaire au verso de la feuille de consignes ou à l'oral), les élèves se questionnent sur la pertinence et l'efficacité de leurs méthodes de révision dans un pourcentage moyen de 55.6% du temps, soit un peu plus d'une fois sur deux.

La nature de la réflexion diffère cependant de celle amorcée avant le début des ateliers. En effet, durant la seconde phase du projet, les élèves sont invités à se questionner davantage sur l'efficacité des nouvelles stratégies de révision qui leur sont présentées par le biais des feuilles de consignes plutôt que sur leurs propres méthodes de révision.

4.2.6 Prise en considération du destinataire

Au cours des neuf ateliers observés, les élèves ont été invités quatre fois à prendre en considération le destinataire, c'est-à-dire à utiliser un vocabulaire approprié à leurs lecteurs et à s'adresser au moins une fois à eux dans le cadre de leur texte. La liste de vérification révèle que seul le sujet 3 répond à ces critères dans la totalité des cas (100% du temps). Des autres, un le fait trois fois (75% du temps), cinq le font deux fois (50% du temps) et deux ne présentent ce comportement qu'une seule fois (25% du temps).

En comparant l'information observée à l'aide de la liste de vérification (voir Figure 4.1) à celle déclarée dans la première entrevue individuelle, il appert que l'ensemble des sujets (sept sur neuf) prend en considération le destinataire au moins deux fois au cours des ateliers malgré le fait que la majorité affirme ne pas le faire. Aussi, on remarque que le sujet 9, qui affirmait tenir compte du destinataire dans la première entrevue individuelle, compte parmi les deux sujets qui ne présentent qu'une seule

fois le comportement. À l'opposé, le sujet 3 est le seul à prendre toujours en considération le destinataire, alors qu'il affirmait ne jamais le faire en entrevue.

En somme, l'analyse de l'information recueillie pendant les ateliers met en évidence les aspects suivants concernant l'évolution des comportements et des stratégies de révision : d'abord, tel qu'affirmé lors de la première entrevue individuelle, la révision au niveau de l'orthographe demeure une priorité par rapport à la révision des principaux éléments du contenu, et ce, pour tous les élèves. La liste de vérification permet d'observer que tous les élèves utilisent en effet les ouvrages de référence, mais qu'ils le font en moyenne une fois sur deux. Aussi, l'application du code d'autocorrection devient une stratégie utilisée par tous les sujets, alors que cinq seulement affirmaient y avoir recours avant le début des ateliers. Pour ce qui est du second comportement, soit la réflexion sur l'efficacité des stratégies de révision employées, il est observable chez tous les élèves, mais à raison d'une occasion sur deux. Enfin, tous les sujets prennent en considération le destinataire au moins une fois durant l'ensemble des ateliers alors que seulement deux sur neuf les considéraient comme importants avant le début de l'intervention. Le Tableau 4.5 présente le bilan des comportements et des stratégies de révision déclarés et observés avant et pendant l'intervention¹⁹.

¹⁹ Les principales modifications apportées aux comportements et aux stratégies de révision entre les deux phases de l'intervention sont en caractères gras.

Tableau 4.5 Habitudes de révision avant et pendant l'intervention

Comportements et stratégies	Bilan avant l'intervention	Bilan pendant l'intervention
Révision de l'orthographe et du contenu	Priorité donnée à la révision de l'orthographe d'usage et grammaticale.	Priorité donnée à la révision de l'orthographe d'usage et grammaticale.
Consultation d'ouvrages de référence	Tous les sujets consultent le dictionnaire et/ou le recueil de conjugaison.	Tous les sujets consultent le dictionnaire et/ou le recueil de conjugaison.
Application d'un code d'autocorrection	Cinq sujets sur neuf appliquent un code personnel d'autocorrection.	Tous les sujets appliquent un code personnel d'autocorrection. Ce dernier se complexifie pour ceux qui l'utilisaient déjà avant l'intervention.
Réflexion sur l'efficacité des stratégies employées	Sept sujets sur neuf portent un jugement négatif sur l'efficacité de leurs stratégies de révision.	Tous les sujets sont aptes à porter un jugement sur l'efficacité des stratégies de révision qui leur sont proposées²⁰. Ils le font en moyenne une fois sur deux.
Prise en considération du destinataire	Deux sujets sur neuf se soucient généralement du destinataire lors de la rédaction et de la révision de leurs textes.	Tous les sujets prennent en considération le destinataire au moins une fois durant l'ensemble des ateliers. Un seul le fait toujours, soit à quatre reprises.

4.3 Après l'intervention

4.3.1 Révision de l'orthographe et du contenu

Lors de la seconde entrevue individuelle, réalisée après la fin des ateliers d'écriture, tous les élèves sont unanimes : ils continuent d'affirmer qu'ils révisent l'orthographe d'usage et grammaticale. D'ailleurs, pour six d'entre eux, il s'agit toujours de la principale priorité. On remarque toutefois que la révision du contenu a pris de l'importance par rapport au début du projet, car sur les neuf élèves, huit avouent maintenant réviser au moins une des composantes de l'ensemble du contenu

²⁰ La nature du jugement porté pendant les ateliers diffère de celle du jugement porté avant l'intervention. En effet, les élèves sont amenés à se questionner sur l'efficacité de stratégies de révision qui leur sont proposées par l'enseignante, et non sur l'efficacité de leurs propres stratégies de révision. C'est pourquoi aucune tendance négative ou positive ne peut être dégagée suite à l'observation de ce comportement pendant les ateliers d'écriture.

(structure du texte, pertinence des idées ou vocabulaire). « Je relis le texte. Après ça, je mets des étoiles au-dessus des mots compliqués, je vois les accords avec les adjectifs, les noms, les verbes. Puis après ça, je m'occupe un peu du contenu » (S3/E2/2144, 2851).

Quant à l'utilisation des ouvrages de référence, elle constitue encore la stratégie de révision privilégiée par les neuf sujets. Tout comme lors de la première entrevue, les élèves mentionnent qu'ils utilisent le dictionnaire pour vérifier l'orthographe des mots compliqués. Le code d'autocorrection, pour sa part, gagne en popularité : alors que cinq élèves sur neuf avouaient l'utiliser avant les ateliers, c'est maintenant la totalité d'entre eux qui, comme le sujet 8, y a recours. « Je regarde tous les verbes comme... Je m'étais fait un code d'autocorrection dans les ateliers... Je le suis à la lettre, puis ça va bien. Je fais tous les verbes, tous les noms, tous les pronoms, toutes les affaires comme ça... Les pluriels... » (S8/E2/949, 1184). Pour ce qui du contenu du code, l'entrevue ne révèle aucune différence : les étapes portent encore uniquement sur la révision de l'orthographe. Les élèves semblent d'ailleurs considérer l'utilisation du code comme étant propre à la révision de l'orthographe, puisqu'ils en excluent toute information relative au contenu. L'extrait suivant illustre bien cette constatation : « Je fais la structure en premier et après, je fais l'orthographe. Je fais la structure en premier et après, je fais mon code d'autocorrection » (S2/E2/3958, 4098).

Aussi, au terme des ateliers, les brouillons de la troisième production écrite contiennent davantage de traces de révision au niveau de l'orthographe que les brouillons de la première production. Plus précisément, six des neuf élèves laissent maintenant *très souvent* des traces, deux en laissent *souvent* et un seul n'en laisse que *parfois*. Cela dit, la tendance s'inverse en ce qui concerne la révision du contenu. En effet, alors qu'un seul élève ne laissait aucune trace de révision avant le début des

ateliers, c'est maintenant cinq élèves sur neuf qui se comportent ainsi. Quant aux quatre autres, deux en laissent *rarement*, un *parfois* et un *souvent*.

Pour sept sujets, le code d'autocorrection gagne en complexité entre la première et la troisième production écrite : dans l'ensemble, les traces laissées sont de nature plus variée et/ou présentes en plus grand nombre. On constate que, par rapport au contenu, la vérification de l'orthographe d'usage et grammaticale demeure la priorité et qu'elle se fait plus systématiquement qu'avant les ateliers. Le Tableau 4.6 présente le résultat de la comparaison entre les trois brouillons du sujet 8 et illustre clairement cette tendance²¹.

²¹ Les tableaux de tous les sujets sont présentés en annexe (Appendice I). Le tableau du sujet 1 représente un contre-exemple et celui du sujet 4 ne permet pas de comparer les première et troisième productions, c'est pourquoi ils ont été placés en dernier.

Tableau 4.6 Analyse comparative des brouillons du sujet 8

	Production no 1	Production no 2	Production no 3
Révision de l'orthographe	Parfois (12) ²²	Très souvent (76)	Très souvent (136)
Révision du contenu	Rarement (5)	Jamais (0)	Jamais (0)
Utilisation d'un code d'autocorrection présentant les caractéristiques suivantes	Une seule couleur pour le texte et les traces de révision (plomb)	Une couleur différente pour les traces de révision (encre bleue)	Une couleur différente pour souligner les verbes (surligneur jaune)
	Le code « OK » au-dessus de 3 mots	Le code « OK » au-dessus de 3 mots	Le code « OK » au-dessus de 5 mots
	Les mots « bâti » et « bâtir » au-dessus de 2 verbes du 1 ^{er} groupe	Les mots « bâti » et « bâtir » au-dessus de 4 verbes du 1 ^{er} groupe	Les mots « bâti » et « bâtir » au-dessus de 9 verbes du 1 ^{er} groupe
	1 flèche d'un nom à son donneur d'accord	21 flèches d'un nom ou d'un verbe vers son donneur d'accord	26 flèches d'un nom ou d'un verbe vers son donneur d'accord
	Les initiales « F.S. » (féminin, singulier) au-dessus de 2 noms	Les initiales « F.S. » ou « F.P. » (féminin, pluriel) au-dessus de 5 noms	Les initiales marquant soit le genre et le nombre (F.S., M.P., etc.), soit le type de participe passé (PPE), soit la personne (1 ^{re} S., 3 ^e P., etc.) au-dessus de 25 mots
	1 terminaison soulignée	15 mots ou terminaisons soulignés	26 mots ou terminaisons soulignés
	3 groupes de mots raturés		
		12 mots ou terminaisons encerclés	31 mots ou terminaisons encerclés
		2 fois le mot « avait » au-dessus de l'homophone <i>a/à</i> .	7 fois le mot « avait » au-dessus de l'homophone <i>a/à</i> .
		Des astérisques au-dessus de 5 mots	Des astérisques au-dessus de 8 mots
Résultat obtenu à l'évaluation (%)	55	79	72

²² Le chiffre entre parenthèses indique le nombre de traces visibles pour chaque comportement observé. Pour connaître l'échelle et la légende utilisées pour fins de comparaison, se référer à l'appendice H.

Plusieurs constats peuvent être faits en observant le tableau ci-haut. D'abord, le nombre de traces en lien avec la révision de l'orthographe augmente d'une production à l'autre, passant de 12 à 136. À l'opposé, les traces de révision du contenu diminuent, passant de 5 à 0. Ensuite, les caractéristiques du code utilisé lors de la révision sont récurrentes, en ce sens qu'elles reviennent sous la même forme d'un brouillon à l'autre. On remarquera toutefois que ces dernières sont appliquées plus systématiquement à travers les deux derniers brouillons. À titre d'exemple, le nombre de flèches du nom vers son donneur d'accord passe de 1 à 21 entre les deux premiers brouillons, et de 21 à 26 entre les deux derniers. Enfin, l'ajout de trois nouvelles caractéristiques (encerclement, mot de substitution et astérisques) appliquées aux deuxième et troisième brouillons complète le code d'autocorrection de l'élève²³.

Le tableau d'un seul élève (voir le Tableau 4.7) présente des données inverses à celles des sept autres en ce qui a trait à la révision de l'orthographe et aux caractéristiques du code d'autocorrection entre le premier et le troisième brouillon.

²³ Un extrait de chacun des brouillons du sujet 8 est présenté en appendice J.

Tableau 4.7 Analyse comparative des brouillons du sujet 1

	Production no 1	Production no 2	Production no 3
Révision de l'orthographe	Très souvent (52) ²⁴	Très souvent (53)	Parfois (13)
Révision du contenu	Rarement (1)	Rarement (1)	Jamais (0)
Utilisation d'un code d'autocorrection présentant les caractéristiques suivantes	2 couleurs différentes pour les traces de révision	1 couleur différente pour les traces de révision	1 couleur différente pour les traces de révision
	27 mots surlignés	26 mots surlignés	5 mots surlignés (verbes)
	1 mot encerclé		
	20 crochets au-dessus de mots surlignés	24 fois le code « OK » au-dessus de mots surlignés	
	1 partie de phrase raturée		
		Des astérisques au-dessus de 2 mots	Des astérisques au-dessus de 8 mots
		Deux mots encerclés (dans des nuages) et le mot « Répété ! » dans la marge	
Résultat obtenu à l'évaluation(%)	59	65	63

²⁴ Le chiffre entre parenthèses indique le nombre de traces visibles pour chaque comportement observé. Pour connaître l'échelle et la légende utilisées pour fins de comparaison, consulter l'appendice H.

Comme l'expose le tableau précédent, le nombre de traces laissées par le sujet 1 passe de 52 à 13 entre la première et troisième production écrite pour ce qui est de la révision de l'orthographe d'usage et grammaticale. Quant aux caractéristiques du code, leur nombre diminue entre les mêmes productions et, sauf pour les astérisques, leur fréquence suit le même mouvement. Par exemple, l'élève utilise deux couleurs différentes pour les traces de révision lors de la première évaluation, mais une seule lors de la dernière. De même, le nombre de mots soulignés passe de 27 à 5.

Les tableaux des six autres sujets²⁵, pour leur part, présentent tous, bien que dans des proportions différentes et parfois moins évidentes, une tendance similaire à celle du sujet 8. En effet, si ce dernier est celui s'étant le plus démarqué en ce qui a trait à la quantité et à la variété des traces de révision laissées entre le premier et le troisième brouillon, on constate aussi chez les autres sujets, une augmentation et/ou une diversité au niveau des traces de révision.

Ainsi, les résultats obtenus suite aux ateliers d'écriture démontrent que l'ensemble des élèves considère toujours la révision de l'orthographe d'usage et grammaticale comme une priorité. Pour effectuer cette révision, ils consultent encore les ouvrages de référence tels le dictionnaire et le recueil de conjugaison, mais ajoutent à cette première stratégie l'utilisation d'un code d'autocorrection élaboré durant les ateliers. Bien que les réponses obtenues durant l'entrevue ne permettent pas de constater une différence quant au contenu de ce code, l'analyse comparative des brouillons permet d'affirmer que ses caractéristiques (flèches, astérisques, soulignement, etc.) sont appliquées plus systématiquement qu'au début de l'intervention. Aussi, en entrevue, les sujets affirment être plus conscients de l'importance attribuable au contenu, duquel ils révisent au moins certaines parties. Toutefois, le peu de traces visibles laissées sur l'ensemble des brouillons ne permet pas de confirmer ce comportement.

²⁵ Le brouillon de la première production écrite du sujet 4 n'était pas disponible au moment de l'analyse des résultats.

4.3.2 Réflexion sur l'efficacité des stratégies de révision employées

Au terme des ateliers d'écriture, l'enseignante-chercheuse a demandé aux élèves, en entrevue individuelle, s'ils considéraient maintenant leurs propres stratégies de révision comme étant efficaces. Huit des neuf élèves répondent par l'affirmative. L'autre, pour sa part, mentionne qu'il ne le sait pas « Je ne sais pas vraiment... Je dirais « sûrement » vu que je fais moins de fautes » (S4/E2/4412, 4729). Les raisons évoquées pour expliquer cette augmentation au niveau de l'efficacité varient d'un élève à l'autre. Cependant, plusieurs d'entre elles sont liées à l'utilisation du code d'autocorrection. Entre autres, quatre élèves l'utilisent maintenant, alors qu'ils ne le faisaient pas au début des ateliers. Aussi, un élève affirme voir augmenter l'efficacité de son code lorsqu'il en suit les étapes à la lettre. En conséquence, les sujets constatent une amélioration sur la qualité de leurs textes et sur leur rendement en général. « Je ne coule pas. Ça a donné des résultats » (S2/E2/5214, 5392).

Dans le même sens, lorsqu'on a demandé aux élèves de nommer les caractéristiques d'une stratégie efficace de révision, la majorité d'entre eux ont énuméré les étapes de leur propre code d'autocorrection. « Relire le texte, regarder les pluriels, souligner tous les verbes et chercher les mots dans le dictionnaire » (S1/E2/2577, 2790). À ce propos, le sujet 3 précise : « Il faut que ce soit structuré. Avec des étapes claires et en ordre » (S3/E2/3474, 3915). Outre l'application d'un tel code, la deuxième entrevue révèle également que la consultation d'ouvrages de référence, la division du texte en plusieurs parties et le fait de commencer la révision par la fin du texte constituent les trois autres stratégies retenues par les élèves au terme des ateliers. Sur les neuf sujets, un seul affirme ne retenir aucune nouvelle méthode de travail : « Je n'ai pas appris de nouvelles méthodes de révision; j'ai amélioré les miennes » (S1/E2/2794, 3157).

Ainsi, au terme des ateliers d'écriture, les élèves sont encore en mesure de réfléchir sur l'efficacité des stratégies de révision employées lorsqu'ils sont incités à le faire.

Cette fois, on constate que le jugement qu'ils portent sur leurs méthodes de travail s'avère positif, et qu'ils disposent maintenant d'outils supplémentaires qui répondent aux différents besoins de chacun. « Maintenant, je révise mon texte au lieu de faire semblant. J'ai trouvé plein de nouveaux trucs » (S6/E2/283, 377).

4.3.3 Prise en considération du destinataire

Les réponses obtenues lors de la seconde entrevue individuelle ne démontrent presque aucun changement du côté de la prise en considération du destinataire. D'abord, à la question « Cherches-tu à connaître les caractéristiques des lecteurs pour lesquels tu écris? », un seul sujet, soit le sujet 7, répond par l'affirmative. « Bien, c'est sûr que j'aime savoir si c'est pour des adultes; ça va changer mon style d'écriture » (S7/E2/3980, 4074). Les huit autres sujets, pour leur part, répondent catégoriquement non. Même le sujet 2 qui, avant le début des ateliers d'écriture, disait porter une attention particulière au destinataire répond maintenant par la négative : « Non. Personnellement, je me fous pas mal à qui j'écris. J'écris pour écrire » (S2/E2/4227, 4302).

Dans le même ordre d'idées, à la question « En sachant que tes textes étaient lus par plusieurs personnes, as-tu modifié ta façon de les réviser? », l'enseignante-chercheuse ne reçoit qu'une seule réponse affirmative, toujours de la part du sujet 7. « Je faisais plus attention quand je les écrivais. Je révisais plus souvent » (S7/E2/7926, 8168). Quant aux autres, ils affirment tous que leur méthode de révision est restée la même, malgré la présence de lecteurs autres que leur enseignante.

Ainsi, les ateliers d'écriture ne semblent pas avoir eu d'impact sur le comportement qui consiste à prendre en considération le destinataire dans le processus de révision.

En somme, la deuxième entrevue individuelle et le brouillon de la dernière production écrite démontrent qu'il s'est produit certains changements dans les habitudes de révision des élèves. D'abord, en plus d'accorder toujours autant d'importance à la révision de l'orthographe, la majorité des élèves affirme réviser désormais au moins une des composantes du contenu (structure, vocabulaire, pertinence des idées). Pour tous, la consultation d'ouvrages de référence demeure une stratégie considérée comme étant efficace, même si son utilisation ne se fait pas systématiquement. Aussi, ce sont maintenant les neuf sujets qui appliquent un code d'autocorrection, comparativement à cinq avant le début des ateliers. En ce qui concerne le retour réflexif sur l'efficacité des stratégies de révision, la fréquence demeure la même. Cependant, les résultats s'inversent pour ce qui est de la nature du jugement porté: hormis le sujet 4, qui ne sait toujours pas si ses habitudes de révision sont efficaces, tous les autres sujets portent maintenant un jugement positif sur leurs nouvelles méthodes de travail, qu'ils expliquent entre autres par l'application du code d'autocorrection. Quant à la prise en considération du destinataire, un seul élève affirme accorder une certaine importance à ses lecteurs et avoir modifié sa façon de réviser en fonction de ceux-ci, ce qui représente un sujet de moins qu'au début de l'intervention. Le Tableau 4.8 présente le bilan des comportements et des stratégies de révision déclarés et observés avant, pendant et après l'intervention²⁶.

²⁶ Les principales modifications apportées aux comportements et aux stratégies de révision après l'intervention sont en caractères gras.

Tableau 4.8 Habitudes de révision avant, pendant et après l'intervention

Comportements et stratégies	Bilan avant l'intervention	Bilan pendant l'intervention	Bilan après l'intervention
Révision de l'orthographe et du contenu	Priorité donnée à la révision de l'orthographe d'usage et grammaticale.	Priorité donnée à la révision de l'orthographe d'usage et grammaticale.	Priorité donnée à la révision de l'orthographe d'usage et grammaticale. Cependant, tous les sujets affirment réviser au moins une des composantes du contenu, ce qui n'est toutefois pas confirmé par l'analyse des brouillons des productions écrites.
Consultation d'ouvrages de référence	Tous les sujets consultent le dictionnaire et/ou le recueil de conjugaison.	Tous les sujets consultent le dictionnaire et/ou le recueil de conjugaison.	Tous les sujets consultent le dictionnaire et/ou le recueil de conjugaison.
Application d'un code d'autocorrection	Cinq sujets sur neuf appliquent un code personnel d'autocorrection.	Tous les sujets appliquent un code personnel d'autocorrection. Ce dernier se complexifie pour ceux qui l'utilisaient déjà avant l'intervention.	Tous les sujets appliquent un code personnel d'autocorrection.
Réflexion sur l'efficacité des stratégies employées	Sept sujets sur neuf portent un jugement négatif sur l'efficacité de leurs stratégies de révision.	Tous les sujets sont aptes à porter un jugement sur l'efficacité des stratégies de révision qui leur sont proposées. Ils le font en moyenne une fois sur deux.	Huit sujets sur neuf portent un jugement positif sur l'efficacité de leurs stratégies de révision. Tous sauf un retiennent au moins une nouvelle stratégie efficace de révision.
Prise en considération du destinataire	Deux sujets sur neuf affirment se soucier généralement du destinataire lors de la rédaction et de la révision de leurs textes.	Tous les sujets prennent en considération le destinataire au moins une fois durant l'ensemble des ateliers. Un seul le fait toujours, soit à quatre reprises.	Un sujet sur neuf affirme se soucier du destinataire et avoir modifié sa façon de réviser en fonction de ses lecteurs.

4.4 Autres résultats

Outre les résultats précédents concernant les trois comportements et les deux stratégies de révision étudiés dans cette recherche, la deuxième entrevue individuelle a permis d'obtenir des informations complémentaires en lien avec la pertinence des ateliers et l'intervention des *anges gardiens*.

4.4.1 Pertinence des ateliers

Lors de la deuxième entrevue individuelle, l'intervenante-chercheuse a d'abord demandé aux élèves s'ils avaient apprécié l'expérience des ateliers d'écriture. Pour cette première question, tous les répondants sont unanimes : ils ont apprécié participer aux ateliers. Leur opinion se base toutefois sur différents aspects, tels que le nombre restreint de participants, les nombreux apprentissages réalisés, l'utilisation des ordinateurs, les meilleures notes obtenues, etc. « Dans la classe, nous sommes trente et là, nous n'étions que neuf. On était moins nombreux, donc tu [l'enseignante-chercheuse] pouvais te concentrer sur tout le monde. On pouvait progresser plus rapidement » (S2/E2/384, 628).

Puis, lorsqu'on leur a demandé ce qu'ils retenaient d'important suite à leur participation aux ateliers, cinq ont parlé entre autres de nouvelles méthodes de travail (dont l'application du code d'autocorrection ou l'apprentissage de nouveaux trucs), deux ont retenu l'importance de bien écrire et de réviser, un se considère moins paresseux et un autre a appris à mieux gérer son temps lors des productions écrites. De plus, les différents apprentissages réalisés ne semblent pas se limiter au cadre scolaire. En effet, trois sujets sur neuf extrapolent en parlant des impacts positifs des ateliers sur différentes facettes de leur vie. En ce sens, le sujet 3 mentionne : « C'est important de réviser pour avoir moins de fautes, des meilleures notes, une meilleure

perspective d'emploi parce que les employeurs préfèrent quand les gens font moins de fautes. Puis quand on fait une lettre, on ne passe pas pour un con » (S3/E2/7512, 7840).

Ainsi, il apparaît clair que la structure et le contenu des ateliers ont suscité l'intérêt des élèves, tout en ayant un impact positif sur leurs différentes habitudes de révision.

4.4.2 Intervention des *anges gardiens*

Lors de la deuxième entrevue individuelle, l'enseignante-chercheuse a aussi questionné les élèves sur le rôle joué par les membres du réseau de soutien sur l'ensemble de leurs apprentissages tout au long des ateliers d'écriture. À la question très générale « Les interventions des *anges gardiens* t'ont-elles aidé durant les ateliers d'écriture? », tous les sujets répondent par l'affirmative. On constate cependant que la nature de l'aide apportée varie d'un élève à l'autre. Les sujets 1, 5, 7 et 9 mentionnent que les interventions des *anges gardiens* leur ont permis soit d'identifier, soit de corriger plus facilement leurs erreurs. « Oui, sur le point que j'avais des fautes. Ça m'aidait à trouver mes fautes. (S1/E2/4144, 4533). Pour les sujets 3 et 8, c'est plutôt le contenu répétitif des commentaires qui les a aidés à assimiler de nouvelles connaissances. Le sujet 4, pour sa part, se considère satisfait des « trucs » qu'il a reçus, tandis que le sujet 6 mentionne que les encouragements lui ont été bénéfiques. Enfin, les explications fournies par le sujet 2 sont en directement en lien avec la révision au niveau du contenu : « Oui, maintenant, je sais qu'il y a trente jours dans le mois d'avril grâce à ma mère » (S2/E2/6835, 6983).

La seconde question posée par l'enseignante-chercheuse se voulait plus spécifique et cherchait à savoir si les commentaires des membres du réseau de soutien avaient aidé les élèves dans leur apprentissage de la révision. Sur les neuf sujets interrogés, six

répondent positivement, dont le sujet 7 : « Bien oui parce que c'est sur cela [les commentaires reçus] que je me suis basée pour faire une partie de mon code. Les erreurs que je faisais le plus souvent, c'était une bonne idée de les mettre dans mon code » (S7/E2/7330, 7516). À l'opposé, deux sujets affirment que les commentaires ne leur ont pas été utiles à ce niveau spécifiquement : « Je dirais que non. Je faisais ma méthode de révision, mais je pouvais dire où est-ce que j'avais un problème. Souvent, c'est de l'inattention » (S1/E2/4144, 4533). Enfin, le dernier sujet ne sait pas si les commentaires l'ont véritablement aidé au niveau de la révision : « Non. Je ne sais pas... peut-être... Je ne m'en suis pas rendu compte » (S3/E2/6611, 6858).

Enfin, lorsqu'on leur a demandé si les encouragements qu'ils avaient reçus les incitaient à vouloir s'améliorer en écriture, huit des neuf sujets ont répondu oui. Le sujet 9 explique ainsi sa réponse : « Parce que je sais qu'il y a du monde qui me soutient, qui me pousse pour que j'aille plus loin. Je trouve que ça m'aide beaucoup » (S9/E2/8274, 8592). Pour sa part, le sujet 3 affirme que les encouragements l'ont incité à s'améliorer, car il ne voulait pas « décevoir » ses *anges gardiens* (S3/E2/6861, 7169). Le sujet 7 explique quant à lui : « Je voyais qu'ils [les *anges gardiens*] me donnaient tout le temps les réponses pour que je réussisse » (S7/E2/7648, 7918). Dans un seul cas, la réponse s'est avérée négative : « Personnellement, je m'en foutais un peu parce que je savais qu'ils allaient m'encourager. Comme je l'ai dit, il faut que ça parte de moi. Si je ne veux pas, ils ne le feront pas à ma place » (S2/E2/7135, 7424). Ainsi, on constate l'important impact des encouragements, qui constituent une grande partie des rétroactions provenant des membres du réseau de soutien, sur la motivation des élèves à bien écrire.

Somme toute, l'impact des interventions des *anges gardiens* s'est avéré positif auprès des élèves. Les réponses fournies dans la dernière entrevue individuelle confirment que les membres du réseau de soutien ont joué un rôle important à différents niveaux, entre autres en ce qui a trait à la motivation des sujets.

Le but du présent chapitre était de présenter les résultats obtenus durant les différentes phases de l'intervention. Ceux-ci confirment que dans l'ensemble, les ateliers ont eu une influence positive principalement au niveau de la révision de l'orthographe d'usage et grammaticale, au niveau de l'élaboration et de l'application du code d'autocorrection et enfin, au niveau de la nature du jugement porté sur l'efficacité des stratégies de révision employées. À ces constats s'ajoute le fait que les interventions des membres du réseau de soutien semblent avoir eu un impact non négligeable sur la motivation de l'ensemble des sujets ayant pris part à l'intervention. Cela dit, les résultats obtenus ne fournissent aucune réponse claire en lien avec la révision au niveau du contenu, la consultation d'ouvrages de référence et la prise en considération du destinataire, comportements et stratégie sur lesquels l'intervention des membres du réseau virtuel de soutien ne semble pas avoir eu un impact significatif.

Le chapitre suivant permettra de faire des liens entre les résultats obtenus durant l'intervention et les écrits présentés dans le cadre théorique. Aussi, il présentera certaines recommandations concernant l'intégration des TIC dans l'organisation générale des ateliers et la nature de l'intervention des membres du réseau de soutien.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Ce dernier chapitre a pour objectif de faire le point sur les résultats obtenus en comparaison avec les écrits présentés dans la problématique et le cadre théorique. La discussion portera principalement sur l'évolution des trois comportements et des deux stratégies de révision observés, de même que sur la pertinence du réseau virtuel de soutien. Aussi, dans le but d'améliorer l'intervention dans son ensemble, certaines recommandations seront formulées quant à l'intégration des TIC et à la participation des membres du réseau virtuel de soutien. Enfin, d'autres résultats en lien avec l'intégration des TIC seront discutés en raison de leur pertinence par rapport aux écrits recensés.

5.1 Comportements et stratégies de révision

L'objectif général de cette recherche était d'étudier l'incidence des TIC sur les comportements et les stratégies de révision d'élèves de quatrième secondaire faibles en écriture. Plus précisément, il s'agissait de voir quel serait l'impact d'ateliers d'écriture appuyés d'un réseau virtuel de soutien sur les habitudes de révision de scripteurs novices.

5.1.1 Révision de l'orthographe et du contenu

Orthographe d'usage et grammaticale

Les résultats obtenus concernant le premier comportement observé révèlent que, de manière générale, la révision au niveau de l'orthographe d'usage et grammaticale demeure la priorité des sujets, et ce, du début à la fin de l'intervention. En effet, lors des deux entrevues individuelles, les élèves affirment réviser cette composante de leurs textes, et le même constat peut être fait en analysant les traces laissées sur les brouillons des productions écrites. De plus, l'observation réalisée durant les périodes de travail en classe confirme qu'il s'agit du comportement le plus présent chez l'ensemble des sujets.

Cette constatation rejoint les recherches évoquées dans la problématique et le cadre théorique (Sommers, 1980; Turgeon et Bédard, 1997; Préfontaine, 1998; Cusson, 2003), selon lesquelles les scripteurs novices mettent l'accent sur les corrections de surface (microstructure) plutôt que sur celles apportées à la structure profonde (macrostructure). « [...] Lorsque l'élève révisé son texte, il oriente davantage son attention sur les erreurs de types orthographique et grammatical et il ne s'attarde que peu ou pas au sens global du texte (ex. : cohérence et structure des idées, intention d'écriture, etc.) » (Bédard et Bélisle, 2005, p. 67).

Les résultats démontrent qu'en plus d'être présente tout au long de l'intervention, la révision de l'orthographe connaît une hausse, entre le début et la fin des ateliers, marquée par la quantité et la diversité des traces visibles apparaissant sur les brouillons des productions écrites. Cette augmentation du nombre de traces en lien avec l'orthographe d'usage et grammaticale se justifie de différentes façons. Premièrement, les données obtenues durant l'étude révèlent que les rétroactions concernant l'orthographe d'usage et grammaticale émises par les membres du réseau virtuel de soutien occupent, après les encouragements et les remarques sur le contenu,

le troisième rang des catégories de commentaires reçus par les sujets. En conséquence, ces derniers ont été amenés à porter une attention toute particulière à cet aspect pendant l'intervention. Deuxièmement, il est évident que l'application plus assidue et plus systématique du code d'autocorrection élaboré durant les ateliers représente un second facteur à l'origine de l'augmentation perceptible. Rappelons qu'à la fin des ateliers, chaque sujet disposait d'un code d'autocorrection adapté à ses besoins, alors que seulement cinq en utilisaient un avant l'intervention. « [...] Je m'étais fait un code d'autocorrection dans les ateliers... Je le suis à la lettre, puis ça va bien. Je fais tous les verbes, tous les noms, tous les pronoms, toutes les affaires comme ça... Les pluriels... » (S8/E2/949, 1184).

Tel que mentionné dans le cadre théorique, l'élaboration d'outils de révision et d'évaluation constitue une stratégie efficace pouvant aider l'élève à détecter les erreurs dans ses productions écrites (Scardamalia et Bereiter, 1983; Bisailon, 1991; Cusson, 2003). Ainsi, la prise de conscience de l'efficacité de l'application du code d'autocorrection par l'ensemble des élèves explique en partie l'engouement de ces derniers pour ce nouvel outil et, conséquemment, l'augmentation du nombre de traces laissées sur les brouillons de la dernière production écrite. Aussi, l'impact du réseau virtuel de soutien sur l'élaboration et l'application du code d'autocorrection se doit d'être souligné. En effet, plusieurs élèves ont mentionné, en entrevue individuelle ou par le biais de leur publication sur le cyberportfolio, avoir reçu des commentaires répétitifs provenant des *anges gardiens*. « Chacun me disait toujours la même affaire... Les trois pouvaient me dire, pour le même texte, les mêmes commentaires » (S3/E2/6300, 6592). De ces élèves, tous ont convenu qu'il s'agissait là d'un aspect positif, puisque la redondance des commentaires leur a fait prendre conscience de leurs principales difficultés en écriture. « Savoir que je fais plusieurs fois la même erreur dans ceux-ci [mes textes publiés] m'aidera à ne pas la refaire » (S8/P/687, 778). De même, un des sujets établit directement le lien entre la redondance des commentaires et l'élaboration de son code d'autocorrection : « [...] c'est sur cela [les

commentaires des *anges gardiens*] que je me suis basée pour faire une partie de mon code. Les erreurs que je faisais le plus souvent, c'était une bonne idée de les remettre dans le code » (S7/E2/7330, 7516). Ces considérations permettent donc d'affirmer que l'intervention des membres du réseau virtuel de soutien s'est avérée positive en ce qui a trait à l'élaboration et à l'application du code d'autocorrection.

Pour ce qui est de la consultation d'ouvrages de référence, aucune évidence n'émerge de la présente étude. En effet, les résultats obtenus avant et après les ateliers démontrent que tous les élèves consultent le dictionnaire ou le recueil de conjugaison au moment de réviser leurs textes, et qu'ils le font en moyenne une fois sur deux lorsqu'ils sont incités à le faire. Pourtant, bien que la consultation de tels ouvrages, lorsque entreprise aussi souvent que nécessaire, constitue une autre stratégie efficace de révision pour l'élève (Préfontaine, 1998), aucune variation dans la fréquence de l'utilisation de cette stratégie n'apparaît clairement au terme des ateliers d'écriture.

Cette absence de résultats s'explique toutefois. D'abord, le scripteur novice se voit contraint d'utiliser les ouvrages de référence puisqu'il ne possède pas, à l'instar du scripteur expert, les connaissances orthographiques, grammaticales, syntaxiques, etc. spécifiques à la tâche et nécessaires pour détecter ses erreurs (Vigneault *et al.*, 1997). Cela dit, bien qu'il soit contraint de consulter ces ouvrages, il ne le fait pas toujours à leur plein potentiel (Préfontaine, 1998), comme l'illustrent entre autres ces propos d'un des sujets de l'étude : « Parfois, je cherche dans le dictionnaire et je le fais pour rien parce que je fais quand même l'erreur » (S3/E1/3993, 4163). Ainsi découragé par le piètre résultat de ses recherches et parfois pressé par le temps, le scripteur novice ne consulte donc pas systématiquement les outils mis à sa disposition, ce qui explique la fréquence d'une fois sur deux obtenue dans les résultats.

Aussi, le fait que plusieurs des membres du réseau virtuel de soutien révélaient souvent la bonne orthographe des mots erronés par le biais de leurs commentaires sur

le cyberportfolio peut expliquer pourquoi les sujets n'ont pas ressenti le besoin d'augmenter la fréquence de leur consultation des ouvrages de référence entre le début et la fin des ateliers. Une première recommandation peut donc ici être formulée :

Recommandation 1 :

Former les membres du réseau virtuel de soutien en insistant sur l'importance de la nature de leurs interventions, notamment en ce qui a trait au fait de révéler les erreurs aux élèves et de réviser le contenu du texte, et sur l'impact de ces interventions sur les habitudes de révision des élèves inscrits aux ateliers d'écriture.

De plus, l'un des avantages de l'utilisation des TIC en lien avec l'écriture réside dans le vaste choix d'outils de révision et de correction qui sont mis à la disposition de l'élève pour améliorer ses productions avant de les publier (Desmarais, 1998; Crinon et Legros, 2000). Ainsi, le fait que les sujets aient eu recours, entre autres, au logiciel de traitement de texte *Word 2003* et à d'autres ressources disponibles sur Internet durant les ateliers d'écriture peut aussi expliquer l'absence de résultats significatifs en lien avec la consultation des ouvrages de référence mis à leur disposition. En effet, alors que le logiciel de traitement de texte permet l'utilisation d'un correcteur d'orthographe automatique, l'Internet offre pour sa part divers outils de référence virtuels. Pour des fins de comparaison (la situation avant, pendant et après l'intervention), ces outils informatisés n'avaient pas été considérés comme objet d'observation, cette dernière se limitant à l'utilisation des ouvrages de référence tels qu'autorisés en classe lors des productions écrites de fin d'étape, c'est-à-dire en format papier. Cela dit, dans le contexte d'une intervention intégrant les TIC, il aurait pu s'avérer pertinent d'observer aussi la fréquence des recours aux outils de référence informatisés. Ainsi aurait-on peut-être obtenu des conclusions différentes en lien avec l'utilisation de cette stratégie efficace de révision. D'ailleurs, à ce sujet, Hamel et

Chartrand (2008) s'entendent pour dire que « le traitement de texte et les outils informatisés [...] permettent des interventions plus efficaces que l'écriture manuelle » (p. 86) et tout comme Plane (1996), elles croient que leur utilisation encourage l'élève à réviser et à corriger au fur et à mesure qu'il rédige. Afin de favoriser l'observation de l'utilisation de cette stratégie efficace de révision, une seconde recommandation peut donc être formulée :

Recommandation 2 :

Rédiger les brouillons de toutes les productions directement à l'ordinateur durant les ateliers et favoriser l'utilisation des outils informatiques (correcteurs, dictionnaires en ligne, etc.).

Contenu

S'il est possible de constater un impact positif du réseau virtuel de soutien sur la révision de l'orthographe et l'application du code d'autocorrection, il appert que l'intérêt porté par les sujets pour la révision du contenu ne se soit guère modifié malgré l'intervention soutenue des *anges gardiens* à ce niveau. En effet, malgré le fait que les commentaires émis en lien avec le contenu des textes se retrouvent au second rang en termes de nombre (après les encouragements), la diminution du nombre de traces visibles apparaissant sur le brouillon de la dernière production écrite confirme que les sujets portent encore leur attention sur la révision de l'orthographe, bien qu'ils affirment, en entrevue, considérer au moins une des composantes du contenu (structure, pertinence des idées ou vocabulaire).

Plusieurs écrits recensés dans le cadre théorique justifient un tel comportement de la part du scripteur novice. Le fait que ce dernier n'accorde que peu d'importance à la révision du contenu s'explique entre autres par la méconnaissance de stratégies efficaces pour réviser la macrostructure de ses productions (Sommers, 1980;

Préfontaine, 1998; Cusson, 2003). Dans le même ordre d'idée, le modèle de révision de Scardamalia et Bereiter (1983) suggère que l'absence de certains savoir-faire propres à chacune des étapes du processus CDO²⁷ pourrait expliquer l'incapacité des scripteurs à réviser leurs textes en profondeur.

Ainsi, parce qu'aucune stratégie de révision au niveau du contenu n'était spécifiquement ciblée dans le cadre de la présente étude, il n'est pas surprenant de n'avoir constaté aucun changement en ce sens. À titre de suggestion, puisque la seule intervention des membres du réseau virtuel de soutien ne semble pas avoir suffi à favoriser l'émergence du comportement, la stratégie qui consiste à placer le scripteur comme premier lecteur du texte²⁸ (Bergeron et Harvey, 1999) pourrait être enseignée aux élèves durant l'un ou l'autre des ateliers d'écriture. Puis, les résultats positifs obtenus suite à l'élaboration et à l'application du code d'autocorrection ont sans doute incité les sujets à s'appliquer davantage à réviser au niveau de l'orthographe, au détriment du contenu. Qui plus est, l'analyse de brouillons d'élèves demeure une méthode subjective, en ce sens que les traces laissées sur cette première version du texte peuvent être interprétées différemment selon l'objet d'étude (Boré, 2000). Dans les brouillons analysés, les vérifications et les modifications potentielles apportées au niveau du contenu ne portaient pas systématiquement de marques définies, ce qui pourrait expliquer pourquoi on en dénombre si peu dans l'ensemble des brouillons, et plus particulièrement dans le troisième. Dans la mesure où les ressources temporelles et matérielles le permettent, une comparaison entre la copie initiale (brouillon) et la copie finale (propre) pourrait être effectuée afin de détecter les modifications de contenu ne portant aucune marque particulière dans le brouillon.

²⁷ Comparer, diagnostiquer, opérer.

²⁸ La nature de cette stratégie de révision est précisée à la section suivante du cadre théorique : 2.1.3.1: *Stratégies efficaces de révision*.

Enfin, il semble évident que les rétroactions provenant des membres du réseau virtuel de soutien, tout comme les consignes remises aux élèves au début des ateliers, ne se soient pas avérées suffisantes et suffisamment précises pour inciter les sujets à revoir cette composante de leurs textes. Une troisième recommandation pouvant favoriser une modification positive au niveau de la révision du contenu émane de cette dernière constatation.

Recommandation 3 :

Choisir des *anges gardiens* ayant préalablement reçu une formation sur les composantes propres au contenu des différents types de textes enseignés aux élèves participant aux ateliers (par exemple, dans ce cas-ci, des élèves de cinquième secondaire), ou fournir aux *anges gardiens* choisis par les élèves un texte explicatif (vulgarisé) des principales composantes ou particularités du contenu.

En somme, l'impact des ateliers d'écriture intégrant les TIC s'avère concluant pour ce qui est de la révision au niveau de l'orthographe d'usage et grammaticale, ainsi qu'en ce qui a trait à l'application du code d'autocorrection. En effet, les résultats démontrent que les interventions des membres du réseau virtuel de soutien ont incité les élèves à vouloir développer leurs compétences en ces domaines. Cela dit, les résultats obtenus ne permettent pas d'affirmer que l'intervention du réseau virtuel de soutien se soit avérée positive concernant la consultation d'ouvrages de référence et la révision au niveau du contenu, d'où la formulation des trois premières recommandations.

5.1.2 Réflexion sur l'efficacité des stratégies de révision

Le second comportement ciblé dans le cadre de cette étude était la capacité de réflexion des sujets (scripteurs novices) sur l'efficacité des stratégies de révision

utilisées avant, pendant et après les ateliers. Les résultats obtenus par le biais des entrevues individuelles et de l'observation faite en classe suggèrent que les élèves sont en mesure de porter un jugement global sur leurs stratégies de révision, mais ce, seulement lorsqu'ils sont incités à le faire. Aussi, au début de l'intervention, ils sont incapables de trouver des solutions pertinentes aux principales difficultés qu'ils identifient puisqu'ils ne semblent pas savoir en quoi consiste une stratégie dite *efficace*.

Les écrits recensés abondent dans le même sens que les résultats ci-haut mentionnés, en ce sens que le retour réflexif sur les stratégies de révision et sur le processus d'écriture dans son ensemble correspond à un comportement observable chez le scripteur expert (Sommers, 1980; Langevin, 1995). Pour le scripteur novice, l'accent est plutôt mis sur le produit, le « propre », et non sur la démarche lui ayant permis d'en arriver à ce produit (Sommers, 1980; Langevin, 1995; Bergeron et Harvey, 1998; Préfontaine, 1998).

Cela dit, c'est plutôt au niveau de la *nature* du jugement porté sur les stratégies de révision déployées que les résultats de cette étude s'avèrent intéressants. En effet, alors que la majorité des sujets soulignait le faible taux d'efficacité de ses stratégies de révision avant le début des ateliers, tous les élèves (sauf un) se considéraient satisfaits du rendement de ces dernières au terme de l'intervention. Les résultats positifs découlant de l'assiduité grandissante envers l'application du code d'autocorrection expliquent en partie ce changement. Toutefois, il appert que l'intervention des membres du réseau virtuel de soutien ait aussi eu un impact considérable. En effet, les nombreux encouragements émis fréquemment par les *anges gardiens* ont permis aux élèves de constater l'ampleur de leur progrès et l'évolution de leurs compétences en écriture. Ainsi, la participation de lecteurs autres que l'enseignante (qui n'aurait pu, en temps normal, souligner aussi souvent chaque progrès et féliciter chaque effort des neuf élèves impliqués dans le projet) a sans

doute modifié favorablement la perception des sujets à l'égard de leurs stratégies de révision et de leur compétence en tant que scripteurs. En ce sens, les membres du réseau virtuel de soutien ont joué, à l'instar du groupe de révision rédactionnelle (GRÉRÉ), le rôle de « substitut à l'attention individualisée de l'enseignant » (Blain, 2008).

Tel que mentionné dans le cadre théorique, la preuve de l'importance de l'intervention de destinataires autres que l'enseignant en apprentissage de l'écriture n'est plus à faire. Rappelons-le, Préfontaine (1998) souligne qu'« en classe [...], il n'y a pas véritablement de lecteur autre que l'enseignant et ce dernier joue davantage le rôle de *chasseur d'erreurs* que de lecteur au sens de quelqu'un lisant avec intérêt et non par obligation » (p. 25). Conséquemment, les scripteurs novices écrivent en se contentant de reproduire les modèles enseignés par l'enseignant (Sommers, 1980) et perdent de vue l'importance du retour réflexif sur leur processus d'écriture et leurs stratégies de révision. Toutefois, en offrant la possibilité de publier les textes des élèves (Mangenot, 1996; Crinon et Legros, 2000; Godinet, 2002; Bédard et Bélisle, 2005) et de recevoir virtuellement des rétroactions provenant de différents destinataires (Lowe et Williams, n.d.; Viens et Bertrand, 2007), les technologies de l'information et de la communication s'avèrent être une solution efficace pour fournir aux élèves un contexte d'apprentissage plus signifiant que celui du local de classe.

Ainsi, la participation des élèves aux ateliers d'écriture intégrant les TIC ne semble pas avoir favorisé l'émergence d'une réflexion plus systématique sur l'efficacité des stratégies de révision employées. Par contre, les fréquentes rétroactions des membres du réseau virtuel de soutien, prenant la forme d'encouragements ou de félicitations et rendues possibles par l'utilisation des TIC comme support de diffusion des textes, ont contribué à modifier positivement la perception des scripteurs novices par rapport à leurs stratégies de révision et leur habileté de scripteurs.

5.1.3 Prise en considération du destinataire

La prise en considération du destinataire constitue le troisième et dernier comportement observé dans le cadre de cette recherche. Les résultats obtenus au début de l'intervention par le biais de la première entrevue individuelle confirment que l'ensemble des élèves ne tenait pas compte des lecteurs potentiels lors de la rédaction de leurs textes. Aussi, la majorité des sujets mentionnaient ne pas avoir l'intention de réviser leurs textes en fonction des caractéristiques de leurs destinataires, et ce, malgré l'intervention des membres du réseau virtuel de soutien. « Juste une personne, je fais déjà attention. Plusieurs personnes, ça va rester pareil » (S2/E1/12648, 13049).

Puis, pendant l'intervention, les observations réalisées ont confirmé les propos tenus par les sujets lors de la première entrevue individuelle. En effet, malgré le fait qu'ils soient conscients de la présence des membres du réseau virtuel de soutien et qu'ils soient incités à prendre en considération les caractéristiques de leurs destinataires par le biais des feuilles de consignes, la majorité des élèves (sauf un) n'a pas tenu compte de ses lecteurs plus d'une fois au cours des ateliers.

Enfin, lors de la deuxième entrevue individuelle, tous les élèves (sauf un) déclaraient toujours ne pas accorder d'importance aux caractéristiques de leurs destinataires. « Pour moi, que ce soit un professeur ou un parent, ça revient au même » (S3/E2/2982, 3329). « J'écris toujours d'une manière plus formelle que familière. Même si c'était pour le président, j'écirais formellement » (S6/E2/2980, 3395). Aussi, plusieurs sujets continuent d'affirmer que les textes rédigés s'adressent à tout le monde, élidant ainsi le souci de précision et de clarté propre au scripteur expert, qui lui réviser son texte en fonction de l'impact qu'il désire créer chez le destinataire. Avant de comparer ces résultats aux écrits, une quatrième recommandation pouvant

amener les sujets à considérer autrement les membres du réseau virtuel de soutien mérite d'être formulée :

Recommandation 4 :

Définir clairement le rôle des membres du réseau virtuel de soutien en insistant sur le fait qu'ils constituent d'abord et avant tout des destinataires, soit des lecteurs intéressés invités à échanger sur les publications des élèves et non des « enseignants », au sens de *chasseur d'erreurs*. En ce sens, le terme *ange gardien* pourrait aussi être remplacé par *destinataire* ou *lecteur*.

Les précédentes constatations n'ont rien de surprenant, en ce sens qu'elles correspondent en tout point aux conclusions des différentes recherches rapportées dans le cadre théorique, et selon lesquelles une des caractéristiques du scripteur novice est d'écrire seulement pour l'enseignant, sans tenir compte des lecteurs potentiels lorsqu'il rédige et révisé son texte (Sommers, 1980; Montague, 1990; Bergeron et Harvey, 1999).

Une des explications possibles au fait que ce comportement se soit si peu modifié entre le début et la fin des ateliers (si l'on en considère la légère régression) est le fait que les élèves ne maîtrisent pas les stratégies requises pour réviser au niveau de la macrostructure de leurs textes. Aussi, les scripteurs novices peuvent-ils parfois être soumis à une surcharge cognitive entraînée par la complexité de la tâche de révision (Fayol, Largy et Lemaire, 1994; Blain, 2008). Conséquemment, ils s'attardent rarement à la clarté des propos, de même qu'à la précision du vocabulaire ou des idées. De ce fait, il n'est pas surprenant de ne voir aucune trace de révision en lien avec la prise en considération du destinataire. Afin d'alléger le travail de révision et, ainsi, d'éviter une possible surcharge cognitive, une banque de caractéristiques propres aux destinataires ciblés lors des différentes tâches d'écriture pourrait être

fournie aux sujets lors de la phase de planification. Ainsi outillés, les élèves pourraient d'emblée prendre connaissance de leurs lecteurs potentiels et, lors de la révision, pourraient porter leur attention sur d'autres aspects de leur texte. Dans le même ordre d'idée, pour favoriser l'émergence du souci de précision et de clarté chez les scripteurs novices impliqués dans l'intervention, un moment réservé à la « prise de conscience » du destinataire aurait pu être établi à la fin de chaque rédaction. Durant quelques minutes, les élèves auraient été incités à mettre sur papier les caractéristiques de leurs destinataires et à réviser le contenu de leur texte en fonction de ces particularités. Ainsi, pour favoriser l'émergence de ce comportement dans le cadre d'ateliers d'écriture intégrant les TIC, une cinquième recommandation peut être formulée.

Recommandation 5 :

Obliger les élèves à prendre un temps d'arrêt pendant ou après la rédaction de leur brouillon et les inciter à se questionner sur les caractéristiques de leurs lecteurs. Au besoin, les élèves peuvent communiquer directement avec ces derniers (par courriel ou par le biais du cyberportfolio) pour s'informer de leur âge, de leurs intérêts particuliers (passe-temps, lecture, musique, etc.), de leurs valeurs, etc.

Une autre explication permettant de justifier l'absence de résultats positifs en lien avec la prise en considération du destinataire réside dans le fait que les rétroactions en ce sens ne représentent que 2.2% des commentaires émis par les *anges gardiens*. Plus précisément, seulement 11 remarques liées au destinataire ont pu être observées dans l'ensemble des commentaires reçus par les sujets (497 interventions au total), et ces remarques se partagent entre cinq sujets seulement. Ce constat porte à croire que les élèves n'ont pas été suffisamment incités à travailler cet aspect de la révision, contrairement à l'orthographe pour laquelle ils ont reçu une stimulation beaucoup plus grande. Toujours dans le but d'engendrer une modification positive en lien avec

la prise en considération du destinataire, une autre recommandation peut être formulée :

Recommandation 6 :

Inviter les membres du réseau de soutien à commenter fréquemment les moyens pris par l'élève pour s'adresser à son ou ses destinataires (la clarté et la pertinence des idées, la précision du vocabulaire, le ton utilisé, etc.), ainsi que l'impact créé par les moyens choisis.

5.2 Autres résultats

Des données recueillies ont permis de mettre en lumière d'autres résultats obtenus suite à l'intervention qui, sans être directement reliés à l'un ou l'autre des comportements et des stratégies observés, s'avèrent pertinents en ce qui a trait à l'utilisation des TIC dans l'apprentissage du processus d'écriture. De plus, parce que ces résultats sont en lien avec les écrits recensés dans la problématique et le cadre théorique, il appert important de les souligner.

Utilisation des technologies de l'information et de la communication

D'abord, les réponses fournies par certains élèves lors des entrevues individuelles permettent d'affirmer que l'utilisation des ordinateurs comme support à l'écriture constitue un réel facteur de motivation. En effet, bien qu'aucune question portant sur l'appréciation ou sur l'impact de l'utilisation des ordinateurs n'ait été posée aux élèves, certains commentaires ont tout de même été formulés à ce sujet. « C'était « l'fun » travailler avec les ordinateurs, comparativement à écrire tout le temps » (S5/E2/160, 247). « Maintenant je fais des phrases complètes quand je clavarde avec mes amis » (S2/E2/1008, 1261).

Aussi, les publications des sujets par le biais du cyberportfolio ont permis de retenir d'autres commentaires positifs en lien avec l'utilisation des TIC. « Je trouve que l'Internet est un bon moyen de communiquer de tel (sic) informations, dans le but de m'améliorer en français, pour avoir des nouvelles très vite, sans être obligé de se rencontrer » (S7/P/979, 1166). « Je vais pouvoir écrire mes textes personnels sur le cyberportfolio et les publier » (S8/P/732, 814).

Cette attitude positive à l'égard des technologies rejoint les propos de plusieurs auteurs (Martin, 1989; Mangenot, 1996; Godinet, 2002; Bédard et Bélisle, 2005; Pellerin, 2005; Bibeau, 2008) à l'effet que l'utilisation des ordinateurs dans l'enseignement de l'écriture représente un facteur important de motivation pour l'ensemble des élèves, incluant ceux qui présentent des difficultés d'apprentissage dans ce domaine. La possibilité de publier des textes qu'offrent les technologies de réseau représente un moyen de valorisation pour l'élève, car il confère à la tâche d'écriture un statut social qui dépasse le simple cadre de la classe (Godinet, 2002). Aussi, la possibilité de communiquer sans avoir à rencontrer son interlocuteur et la rapidité des échanges rendue possible grâce à la communication en réseau fournissent à l'élève un contexte qui lui est familier (CEFRIO, 2004²⁹) et dans lequel il évolue quotidiennement.

Bref, il ne faut pas s'étonner de l'engouement manifesté par plusieurs des sujets à l'égard des technologies intégrées aux ateliers d'écriture. Aussi, il faut se rappeler qu'elles constituent un important facteur de motivation.

²⁹ <http://www.infometre.cefr.io.qc.ca/loupe/enquetes/netados2004.asp>

5.3 Synthèse de la discussion

En somme, les résultats obtenus fournissent des réponses intéressantes en lien avec certaines questions de la présente recherche. D'abord, l'étude révèle que les ateliers d'écriture appuyés d'un réseau virtuel de soutien ont favorisé en partie l'émergence du premier comportement observé, en accentuant l'intérêt des élèves pour la révision au niveau de l'orthographe d'usage et grammaticale. Aussi, ils ont incité les sujets à utiliser une stratégie dont les écrits recensés confirment l'efficacité, soit l'élaboration et l'application d'un code personnel d'autocorrection.

De plus, bien que les ateliers n'aient eu aucun impact direct sur la fréquence des retours réflexifs des élèves sur leur processus de révision, les résultats révèlent toutefois qu'ils ont permis de modifier la perception des sujets à l'égard de l'efficacité de leurs stratégies de révision. Ainsi, les élèves sont-ils passés d'un jugement négatif à un jugement positif dû, entre autres, aux interventions des membres du réseau virtuel de soutien.

Enfin, des résultats complémentaires confirment que l'utilisation des TIC comme support à l'écriture constitue un choix judicieux dans une intervention auprès d'élèves faibles en écriture, puisque les outils technologiques motivent ces derniers en leur offrant un contexte familier et signifiant.

D'autres questions de recherche sont toutefois demeurées sans réponse. Ainsi, il appert que les ateliers d'écriture tels qu'élaborés n'ont eu aucun impact sur la révision au niveau du contenu, de même que sur la consultation d'ouvrages de référence (stratégie pourtant classée comme étant efficace) et sur la prise en compte du destinataire. Ces constatations ont conduit à la formulation de six recommandations susceptibles d'assurer un meilleur rendement si l'intervention devait être répétée. Outre le choix, le rôle et la formation des membres du réseau virtuel de soutien, la

prise en considération des caractéristiques du destinataire, la nature des interventions de ces derniers et l'utilisation des ouvrages de référence informatisés constituent les aspects ayant fait l'objet de recommandations.

CONCLUSION

L'apprentissage des multiples composantes de la langue française représente un défi de taille pour un grand nombre d'élèves de niveau secondaire, et ce, même si le français constitue leur langue maternelle. De même, bien qu'ils devraient avoir développé des compétences comparables à celles du scripteur expert à la fin de leurs études secondaires (Préfontaine, 1998), il arrive fréquemment que des élèves présentent de grandes difficultés en écriture et, conséquemment, ne rencontrent pas les exigences ministérielles en ce domaine. Il a été possible d'observer que l'une des principales causes à l'origine de ces lacunes est directement reliée à la méconnaissance du processus de révision dans son ensemble, et plus particulièrement à une mauvaise utilisation des stratégies efficaces de révision. Aussi, vu les multiples avantages que présente l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) en apprentissage de l'écriture, il semblait idéal de recourir à cet outil pour favoriser l'émergence d'habitudes de révision plus appropriées. Ainsi, l'objectif général de cette recherche était d'étudier l'incidence des TIC sur les comportements et les stratégies de révision d'élèves de quatrième secondaire faibles en écriture.

Suite à la recension de nombreux écrits propres au domaine de l'enseignement/apprentissage de la révision, trois comportements attribuables au scripteur expert ont été ciblés plus spécifiquement, soit la révision au niveau de l'orthographe et du contenu, la réflexion sur l'efficacité des stratégies de révision et la prise en considération du destinataire. À l'intérêt de ces derniers s'est ajouté celui de deux stratégies de révision dites *efficaces* : la consultation d'ouvrages de référence et l'application d'un code d'autocorrection. Les recherches effectuées dans le domaine des technologies et de l'enseignement des langues ont quant à elles permis d'identifier le réseau virtuel de soutien comme moyen technologique d'aide à

l'apprentissage pour les élèves présentant des difficultés en écriture. Ainsi, la mise sur pied d'ateliers d'écriture appuyés par un réseau virtuel de soutien et l'observation de différents comportements et stratégies de révision devaient-elles permettre de rencontrer l'objectif général de cette étude.

L'intervention s'est déroulée en milieu scolaire auprès d'un échantillon non probabiliste composé de neuf sujets participant à des ateliers d'écriture conçus pour permettre l'intervention d'*anges gardiens* choisis par les élèves. Dans ce contexte, l'information en lien avec les différents aspects observés a été recueillie par le biais de deux entrevues individuelles, par une liste de vérification, ainsi que par le contenu des publications des élèves sur le cyberportfolio, le contenu des commentaires émis par les membres du réseau de soutien et les traces visibles laissées sur les brouillons des productions écrites. La variété des modes de collecte utilisés, outre le fait d'assurer plus de rigueur lors de l'analyse de l'information en rendant possible la triangulation des méthodes (Savoie-Zajc, 2000), a permis une cueillette des données constante durant toutes les phases de l'intervention.

L'analyse des résultats obtenus a permis de constater que les ateliers d'écriture tels que planifiés ont eu un impact positif sur la révision au niveau de l'orthographe d'usage et grammaticale, ainsi qu'en ce qui a trait à l'élaboration et à l'application du code d'autocorrection. Aussi, la nature du jugement porté sur l'efficacité des stratégies de révision utilisées s'est-elle transformée, passant de négative à positive entre le début et la fin de l'intervention. Cela dit, il semble que les ateliers n'aient pas eu d'impact significatif au niveau de la révision du contenu, au niveau de la consultation des ouvrages de référence, de même que sur la fréquence des retours réflexifs sur les stratégies de révision employées et la prise en considération du destinataire.

Comparés aux écrits recensés, qui ont permis d'expliquer l'ensemble des modifications constatées entre le début et la fin de l'intervention, les résultats obtenus ont confirmé certaines habitudes des scripteurs novices. Aussi, les comportements et les stratégies observés n'ayant subi aucune transformation ont-ils conduit à la formulation de différentes recommandations concernant l'élaboration des ateliers et, plus précisément, l'intégration des TIC et du réseau de soutien comme aides à l'apprentissage de la révision.

Évidemment, l'étude présente certaines limites. D'abord, une seule publication des élèves sur le cyberportfolio s'est avérée pertinente à considérer puisqu'elle présentait les deux versions d'un même billet, soit la version initiale et la version « améliorée », rédigée après l'intervention des membres du réseau virtuel de soutien. Dans le contexte d'une telle analyse comparative, il aurait été souhaitable que les deux versions de tous les billets publiés soient conservées dans le cyberportfolio. Cela dit, les deux entrevues individuelles (réalisées avant et après les ateliers) et l'analyse des trois versions des brouillons des productions écrites (rédigées avant, pendant et après) ont permis de contrer cette faiblesse en permettant la comparaison des habitudes de révision à chacune des étapes de la recherche.

Aussi, le fait d'observer l'utilisation des ouvrages de référence aurait pu être remplacé par un choix plus approprié dans le cadre d'une recherche impliquant les technologies de l'information et de la communication. En effet, le recours aux outils informatisés et aux correcteurs automatiques a sans doute nui à l'observation de ce comportement. Puis, le fait que les élèves se limitent aux périodes d'ateliers pour rédiger, réviser et publier leurs textes, et qu'ils ne profitent pas de l'avantage du cyberportfolio leur permettant de travailler hors du contexte scolaire a eu pour effet de réduire et de fragmenter le temps de travail de révision prévu pour l'ensemble de la durée de l'intervention.

Enfin, le nombre de sujets, limité à neuf, aurait gagné à être élargi, et ce, afin d'obtenir de l'information supplémentaire permettant de mieux comprendre l'impact des ateliers sur les différents comportements et stratégies de révisions observés.

Au-delà de ces limites, l'étude présente aussi des forces qu'il importe de souligner. D'abord, tel que mentionné précédemment, la diversité des modes et des instruments de collecte d'information, ayant permis à la fois de consigner des données suscitées et invoquées et de recueillir des informations tout au long de l'étude, a rendu possible la triangulation des méthodes et assuré ainsi plus de rigueur aux résultats. Aussi, les instruments choisis ont permis de respecter le milieu naturel de l'intervention, qualité essentielle requise dans le cadre d'une recherche-intervention.

Le codage et l'analyse de contenu d'une quantité significative de documents, rendus possibles grâce à l'utilisation du logiciel d'analyse de données qualitatives *Hyperresearch*, comptent aussi parmi les forces de cette étude. Le nombre élevé de données en lien avec chacune des questions de recherche a permis non seulement de formuler des conclusions propres à chacun des aspects observés, mais aussi de dégager certaines particularités permettant de nuancer ces conclusions.

D'un point de vue scientifique, cette étude s'avère pertinente puisqu'elle met en lumière les impacts positifs découlant de l'intervention d'un réseau de soutien auprès des élèves faibles en écriture. Entre autres, il apparaît plus clairement que la fréquence et la redondance des commentaires aident l'élève non seulement à élaborer son propre code d'autocorrection, mais aussi à constater concrètement l'évolution de ses compétences en écriture. Qui plus est, elle confirme la pertinence d'intégrer les TIC comme support à l'apprentissage et présente le *Cyberportfolio 2.0* comme étant un outil à privilégier dans le cadre d'une intervention nécessitant un support de communication, de publication et de consignation d'informations. À plus long terme, il serait d'ailleurs intéressant d'étudier l'impact d'un réseau de soutien semblable à

celui élaboré dans le cadre de cette étude, mais ouvert à l'ensemble des utilisateurs du web et auquel seraient proposés des textes plus nombreux et plus diversifiés. Cette ouverture permettrait entre autres de maximiser l'utilisation du potentiel du cyberportfolio. Aussi, il s'avèrerait fort pertinent de reprendre la présente étude, mais en ajoutant à l'intervention des composantes supplémentaires permettant de mieux agir sur la révision au niveau du contenu.

Ainsi, dans le cadre du Renouveau pédagogique, il importe pour l'enseignant d'intégrer à sa pratique des outils qui, d'une part, favorisent le travail en collaboration et facilitent les interactions et qui, d'autre part, permettent à l'élève de développer ses compétences à travers des contextes d'apprentissage signifiants et motivants. Répondant à l'ensemble de ces critères, les ateliers développés et mis à l'essai dans le cadre de cette étude apparaissent donc comme une approche pertinente en enseignement du français langue maternelle, notamment en ce qui a trait à la maîtrise des différentes composantes du processus de révision.

BIBLIOGRAPHIE

- Allaire, S. *À la découverte des communautés d'apprentissage*. [En ligne]. Accès : http://www.iscol.org/prepar2/preparf/coper_intro.html. Consulté le 17 septembre 2008.
- Allal, L., Chanquoy, L. (2004). Revision Revisited. Dans L. Allal, L. Chanquoy et P. Largy (dir.), *Revision : Cognitive and instructional processes*. (p. 1-8). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Arcouet, M. (2000). *Développer la culture de réseau et les réseaux qu'il faut dans les écoles*. Comité de veille TIC de la Montérégie. [En ligne]. Accès : http://rtsq.qc.ca/dossiers/culture_reseau.pdf. Consulté le 17 septembre 2008.
- Bédard, D. et Bélisle, M. (2005). Contribution des TIC au développement de la compétence à écrire. *Québec français*, 137, 67-69.
- Bergeron, R. et Harvey, B. (1998). Réviser pour apprendre à écrire. *Québec français*, 108, 36-39.
- Bergeron, R. et Harvey, B. (1999). Réviser pour (s')expliquer. *Québec français*, 112, 39-42.
- Bibeau, R. (2008). Les technologies de l'information et de la communication peuvent contribuer à améliorer les résultats scolaires des élèves. *Vie pédagogique*, 146, 99-105.
- Bisaillon, J. (1989). Et si on enseignait la révision de textes! *Québec français*, 75, 40-42.
- Bisaillon, J. (1991). Les stratégies de révision comme objet d'enseignement. *Enjeux*, 22, 39-54.
- Bisaillon, J. (1995). Traitement de texte et stratégies de révision. Dans C. Hopper et C. Vandendorpe (dir.), *Aides informatisées à l'écriture* (p. 35-50). Montréal : Logiques.
- Blain, S. (2008). Parler et écrire au moyen des groupes de révision rédactionnelle. *Québec français*, 149, 77-78.
- Boré, C. (2000). Le brouillon, introuvable objet d'étude? *Pratiques*, 105-106, 23-49.

- Boscolo, P. et Ascorti, K. (2004). Effects of collaborating revision on children's ability to write understandable narrative texts. Dans L. Allal, L. Chanquoy et P. Largy (dir.), *Revision : Cognitive and instructional processes* (p. 157-170). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Chartrand, S. G. (1997). Le programme de français 1995 : Un outil pour développer la compétence d'écriture au secondaire. *Québec français*, 105, 48-51.
- Crinon, J. et Legros, D. (2000). De l'ordinateur outil d'écriture à l'écriture outil. *Repères*, 22, 161-175.
- Cusson, L.-A. (2003). *Développement des stratégies de révision par l'apprentissage coopératif*. Mémoire de maîtrise inédit. Université du Québec à Montréal.
- David, J. (1996). Orthographe et production de textes. Dans J. David et S. Plane (dir.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (p. 79-102). Paris : Presses universitaires de France.
- Daiute, C. et Kruidenier, J. (1985). A self-questioning strategy to increase writers' revising processes. *Applied Psycholinguistics*, 6, 307-318.
- Desmarais, L. (1998). *Les technologies et l'enseignement des langues*. Montréal : Éditions Logiques.
- Fabre, C. (1990). *L'entrée dans l'écriture : itinéraires de brouillons d'écoliers*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- Fayol, M., Largy, P. et Lemaire, P. (1994). When cognitive overload enhances subject-verb agreement errors. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 47A, 437-464.
- Fayol, M. (1996). La production du langage écrit : généralités. Dans J. David et S. Plane (dir.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (p. 9-36). Paris : Presses universitaires de France.
- Fitzerald, J. (1987). Research on revision in writing. *Review of Educational Research*, 57(4), 481-506.

- Flower L. et Hayes, J.R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32, 365-387.
- Fortier, G. et Préfontaine, C. (1989). Vers une stratégie d'aide aux scripteurs. Dans G. Fortier (dir.), *Ordinateur, enseignement et apprentissage* (p. 267-298). Montréal : Logiques.
- Fortier, G., Préfontaine, C. et Lusignan, G. (1992). Modèles de comportement du scripteur et d'intervention pédagogique de l'enseignant. Dans C. Préfontaine et M. Lebrun (dir.), *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage. Actes du colloque : Stratégies d'enseignement et d'apprentissage en lecture/écriture* (p. 125-136). Montréal : Logiques.
- Fountain, R.-M. (2005). Échanger et co-construire en ligne via les logiciels libres. *Québec français*, 137, 81-83.
- Godinet, H. (2002). Quand les technologies d'information et de communication instrumentent les pratiques d'écriture scolaires. *Pratiques*, 115-116, 225-236.
- Gohier, C. (2000). Le cadre théorique. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 99-125). Sherbrooke : Editions du CRP.
- Groupe DIEPE. (1995). *Savoir écrire au secondaire*. Bruxelles : De Boeck University.
- Groupe EVA. (1996). Réécriture et révision. Dans M. Mas (dir.), *De l'évaluation à la réécriture* (p. 10-27). Paris: Institut national de recherche pédagogique/Hachette.
- Hamel, J. et Chartrand S.-G. (2008). Quelle aide le matériel didactique apporte-t-il à l'enseignement et à l'apprentissage de la révision de textes? *Québec français*, 151, 85-87.
- Hayes, J.R. (1995). (trad. Gilles Fortier). Un nouveau modèle du processus d'écriture. Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.), *La production de textes, vers un modèle d'enseignement de l'écriture* (p. 49-72). Montréal : Logiques.
- Kalogiannakis, M. (2004). *Réseaux pédagogiques et communautés virtuelles : de nouvelles perspectives pour les enseignants*. Paris : L'Harmattan.
- Langevin, C. (1995). Ce dont l'apprenti scripteur a besoin. *Vie pédagogique*, 92, 9.

- Lecavalier, J., Préfontaine, C. et Brassard, A. (1991). *Les stratégies de lecture/écriture au collégial*. Valleyfield, Québec : Cégep de Valleyfield.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 3^e édition. Montréal : Guérin.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1995). *La recherche qualitative. Fondements et pratiques*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Lowe, C. et Williams, T. (n.d.). *Moving to the public: Weblogs in the writing classroom*. [En ligne]. Accès : http://blog.lib.umn.edu/blogosphere/moving_to_the_public.html. Consulté le 17 septembre 2008.
- Mangenot, F. (1996). *Les aides logicielles à l'écriture*. Paris : CNDP.
- Mangenot, F. (2001). Multimédia et apprentissage des langues. Dans J. Crinon et C. Gautellier (dir.), *Apprendre avec le multimédia et Internet* (p. 59-74). Paris : RETZ/VUEF.
- Martin, D. (1989). L'informatisation de l'écriture. *Québec français*, 75, 36-38.
- Miles, M.B et Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck Université.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Premier cycle du secondaire - Domaine des langues*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Programme de français, langue d'enseignement. Première et deuxième années. Deuxième cycle du secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Montague, M. (1990). *Computers, cognition, and writing instruction*. Albany : State University of New York.
- Pellerin, G. (2005). Les TIC en classe: une porte ouverte sur la motivation. *Québec français*, 137, 70-72.
- Plane, S. (1996). Écriture, réécriture et traitement de texte. Dans J. David et S. Plane (dir.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (p. 37-78). Paris : Presses universitaires de France.

- Préfontaine, C. (1991). La révision : pratique et enseignement. *Le Bus*, 9(1), 25-26.
- Préfontaine, C. (1998). *Écrire et enseigner à écrire*. Montréal : Logiques.
- Préfontaine, C. et Fortier, G. (1993). Le profil du scripteur du secondaire et du collégial et l'aide apportée par l'enseignant. Dans L.-G. Bordeleau (dir.), *Libérer la recherche en éducation. Actes du 3^e congrès des sciences de l'éducation* (p. 415-420). Vanier (Ontario) : Centre franco-ontarien de renouveau pédagogique.
- Préfontaine, C., Fortier, G., Lusignan, G., Lebrun, M. et Gagnon, M. (1994). Quelques pratiques et perceptions des enseignants québécois du secondaire quant à l'enseignement de l'écriture. Dans C. Préfontaine et G. Fortier (dir.), *Enseigner le français. Pour qui? Pourquoi? Comment?* (p. 153-164). Montréal : Logiques.
- Rijlaarsdam, G., Couzijn, M. et Van den Bergh, H. (2004). The study of revision as a writing process and as a learning-to-write process. Dans L. Allal, L. Chanquoy et P. Largy (dir.), *Revision : Cognitive and instructional processes* (p. 189-207). Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Roberts, J.M., Brindley, J.E. et Spronk, B. (1998). *L'apprentissage sur l'inforoute : un guide de l'apprenant sur les technologies*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Roy, G.-R., Lafontaine, L. et Legros, C. (1995). *Le savoir grammatical après treize ans de formation*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 171-198). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Scardamalia, M. et Bereiter, C. (1983). The development of evaluation, diagnostic and remedial capabilities in children's composing. Dans M. Martlew (dir.), *The psychology of written language. Developmental and educational perspectives* (p. 67-96). Chichester: John Wiley and Sons.
- Sommers, N. (1980). Revision Strategies of Students Writers and Experienced Adult Writers. *College Composition and Communication*, 31, 378-388.
- Turgeon, J. et Bédard, D. (1997). Modèles cognitifs de l'acte d'écrire. *Vie pédagogique*, 103, 9-13.

- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. (2^e éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Viens, J. et Bertrand C. (2007). Où est la valeur ajoutée des TIC? *Québec français*, 144, 109-110.
- Vigneau, F., Loranger, M., Diguier, L. et Arsenault, R. (1997). La révision de textes : une comparaison entre réviseurs débutants et expérimentés. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIII (2), 271-288.
- Werner, O. et Schoepfle, G. M. (1987). *Foundations of ethnography and interviewing*. Newbury Park, California: Sage Publishing inc.

APPENDICE A

LETTRE DE PRÉSENTATION ET FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Le 24 octobre 2006

Objet : Atelier en écriture

Madame, Monsieur,

Les activités réalisées dans le cadre du cours de français durant la première étape m'ont permis de constater que ____ (nom de l'élève) ____ présente certaines difficultés en écriture. Suite à mes observations et à une discussion avec votre fils/fille, j'en conclus que celles-ci sont reliées, entre autres, à ses habitudes de correction.

J'ai récemment développé un atelier dont l'un des objectifs est d'aider les élèves à parfaire leurs stratégies de révision. Cet atelier se déroulera durant les périodes de récupération de janvier à mai et s'adresse aux élèves présentant des difficultés en écriture tant un niveau de l'orthographe qu'au niveau du contenu. Au terme de celui-ci, ____ (nom de l'élève) ____ devrait être en mesure d'utiliser une méthode plus efficace de révision, ce qui lui permettra d'améliorer ses résultats en écriture. Tout au long de l'atelier, vous pourrez constater sa progression et participer activement au développement de ses compétences par le biais d'Internet.

Après avoir présenté la structure et le contenu de l'atelier à ____ (nom de l'élève) ____, celui-ci m'a confirmé son intérêt envers le projet. Il/Elle s'engage aussi à fournir les efforts nécessaires pour favoriser son apprentissage.

Puisqu'il s'agit d'un projet que je réalise dans le cadre de ma maîtrise en Éducation, votre consentement est requis pour que votre enfant puisse prendre part à l'atelier. Vous retrouverez sur le formulaire ci-joint la description du projet, ainsi que des détails sur la nature de l'implication de ____ (nom de l'élève) ____.

Pour toute information supplémentaire concernant l'évolution du travail de votre fils/fille en classe, la nature du projet ou le déroulement de l'atelier, vous pouvez communiquer avec moi au _____, poste 321 ou avec Monsieur _____ au poste 234.

Cordialement,

Audrey Allard
Enseignante de français
4^e secondaire

nom
Directeur adjoint
2^e cycle

Formulaire de consentement
(pour les parents des élèves)

Madame, Monsieur,

Par la présente, nous sollicitons votre autorisation afin que votre enfant puisse participer à un projet de recherche rendu possible grâce à la collaboration du _____, du Département d'éducation et de pédagogie de l'Université du Québec à Montréal et d'Opossum, fournisseur officiel du support informatique qui sera utilisé dans le cadre de la recherche.

L'objectif principal de l'intervention pédagogique est de vérifier l'incidence des TIC sur les stratégies et comportements de révision des élèves présentant des difficultés en écriture.

En tout, une dizaine d'élèves de 4^e secondaire prendront part à ce projet, qui se déroulera de janvier à mai 2007. Pour les besoins de l'étude, deux entrevues d'une durée maximale de dix minutes seront réalisées, une avant et une après l'intervention. Celles-ci feront l'objet d'un enregistrement audio numérique et serviront uniquement aux fins de la recherche et d'observation de la progression des participants. Il est à noter que ces enregistrements demeureront confidentiels. Ils seront conservés pendant une période de 3 ans et seront ensuite détruits. Aucun nom d'élève ne sera mentionné dans le rapport de recherche.

Aussi, l'élève devra, par le biais d'un portfolio électronique, réaliser certaines tâches d'écriture proposées par l'enseignante. Ces courts travaux seront commentés par l'enseignante, par les pairs, par des membres de la famille et par certains éducateurs. S'il le désire, l'élève pourra en tout temps se retirer de la recherche.

Si vous acceptez que votre enfant participe à ce projet d'intervention, veuillez signer le présent formulaire. Votre signature atteste que vous avez compris les renseignements concernant la participation de votre enfant au projet et indique que vous acceptez de le laisser y participer. Pour toute information supplémentaire au cours du projet, n'hésitez pas à nous joindre. Nous insistons sur l'importance de cette intervention dans l'amélioration des méthodes de travail des élèves qui prendront part au projet.

Espérant que votre enfant participe à cette recherche, veuillez agréer, Madame, Monsieur, l'expression de nos sentiments distingués.

Audrey Allard
Étudiante à la maîtrise en Éducation
Université du Québec à Montréal

Carole Raby
Directrice de recherche
Université du Québec à Montréal
(514) 987-3000 poste 4773

J'accepte que _____ participe au projet.
(nom de l'élève)

Signature du parent : _____ Date : _____

Signature de l'élève : _____ Date : _____

Signature de l'enseignante : _____ Date : _____

APPENDICE B

PRÉSENTATION DES ATELIERS

Atelier d'écriture

BUT DE L'ATELIER :

L'atelier qui vous a été proposé vise l'amélioration de vos connaissances et de vos résultats scolaires en **écriture**. Les quatrième et cinquième secondaires étant deux années particulièrement importantes dans votre cheminement scolaire, il est important de réagir immédiatement face aux difficultés que vous éprouvez dans ce volet.

Durant les périodes de récupération, soit celles prévues au calendrier ci-joint, nous travaillerons plus précisément sur vos **méthodes de révision**.

En mettant les efforts nécessaires et en démontrant de l'intérêt envers les activités qui vous seront proposées, vous devriez parvenir, à la fin de l'atelier, à faire moins d'erreurs d'orthographe et de syntaxe, ainsi qu'à bien maîtriser l'essentiel du texte argumentatif (qui, soit dit en passant, sera votre évaluation du MELS l'an prochain...)

CONSIGNES :

- Évidemment, pour pouvoir constater des résultats positifs, **vous devrez être présents à toutes les périodes inscrites au calendrier**. Si, pour une raison ou pour une autre, vous devez vous absenter lors d'une de ces périodes, vous devrez m'en aviser au moins une journée à l'avance ou dès votre retour au Collège afin que nous trouvions une alternative.
- Afin de pouvoir effectuer adéquatement les tâches qui vous seront soumises, vous aurez accès à des ouvrages de référence (*Multidictionnaire* et *Bescherelle*). Cela dit, **vous devrez toujours apporter votre matériel de français** (classeur, manuel et cahier de grammaire **DAB**).
- Enfin, votre première tâche sera de **déterminer qui seront vos trois « Anges gardiens »**. Il peut s'agir d'un parent, d'un grand-parent, d'un frère ou d'une sœur, d'un professeur, d'un ami, etc. (au moins un adulte). Le rôle de ces personnes sera de lire et de commenter vos courts textes. Vous utiliserez ensuite ces commentaires pour parfaire vos stratégies de révision. Comme vos textes seront publiés sur Internet, d'autres personnes pourront aussi vous envoyer des commentaires. **D'où l'importance d'écrire des textes de qualité et de vous appliquer lors de la correction**. Nous conviendrons d'ailleurs ensemble d'un **code d'éthique** pour définir ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas lorsque l'on publie sur Internet. Il sera important de respecter ce code.

Voilà! Vous avez maintenant tout ce qu'il vous faut pour devenir les champions du texte argumentatif! Il ne reste plus qu'à vous en servir... Audrey

APPENDICE C

RÔLE DES ANGES GARDIENS

Choix des Anges gardiens

☐ Qu'est-ce qu'un Ange gardien?

L'Ange gardien est une personne faisant partie de mon entourage (un parent, un grand-parent, un frère ou une sœur, un professeur, un ami, etc.) qui s'intéresse à ce que je fais à l'école et qui désire m'aider dans mon apprentissage en écriture. Il est préférable que cette personne possède un ordinateur au bureau ou à la maison afin de pouvoir prendre connaissance de mon travail sur Internet.

☐ Quel est le rôle de l'Ange gardien?

La personne qui accepte d'être un de mes Anges gardiens s'engage à lire et à commenter mes courts textes lorsque ceux-ci seront publiés dans mon cyberportfolio sur Internet. Quelques mots suffisent. L'important est de me faire prendre conscience de mes erreurs et de mes forces, afin que je puisse développer une méthode de révision efficace ou améliorer celle que j'utilise déjà.

☐ Comment l'Ange gardien saura-t-il que j'ai publié un texte?

Chacun de mes Anges gardiens recevra un courriel lorsqu'un de mes textes sera publié. Il recevra aussi un message de mon enseignante lui indiquant comment lire mes textes et rédiger ses commentaires. C'est très simple. Il ne faut que quelques minutes.

J'accepte de faire partie des Anges gardiens de _____
Nom : _____ Lien avec l'élève : _____ Courriel : _____
Nom : _____ Lien avec l'élève : _____ Courriel : _____
Nom : _____ Lien avec l'élève : _____ Courriel : _____

APPENDICE D

CANEVAS DES ENTREVUES INDIVIDUELLES

Nom de l'élève : _____ Date : _____

Entrevue no : _____

Première entrevue individuelle

(diagnostic)

Introduction

1- Selon toi, pourquoi est-il important de réviser ton texte lorsque tu fais une production écrite?

2- Comment expliques-tu tes difficultés en écriture?

3a) - De quelle façon procèdes-tu lorsque tu révises ton texte?

- Revois-tu tout ton texte ou accordes-tu plus d'importance à certaines parties?
- Utilises-tu un dictionnaire? Un *Bescherelle*?
- Révises-tu ton texte au fur et à mesure que tu rédiges ton brouillon ou attends-tu à la fin de ton brouillon pour réviser?
- Corriges-tu tes erreurs avant de retranscrire ton texte au propre ou pendant que tu le retranscris au propre?
- Que fais-tu le plus souvent lorsque tu hésites face à l'orthographe d'un mot ou d'une expression? Tu le remplaces par un autre mot ou une autre expression dont tu connais l'orthographe ou tu le cherches dans le dictionnaire?
- Utilises-tu la grille de correction présentant les critères à partir desquels ton texte sera évalué pour améliorer ce dernier?
- Écris-tu ton texte en tenant compte des lecteurs qui pourraient vouloir le lire?
- Révises-tu un seul élément à la fois (ex : tous les verbes du texte, ensuite tous les noms, ensuite tous les adjectifs, etc.), révises-tu phrase par phrase (ex : toute la première phrase, ensuite toute la deuxième, etc.) ou cherches-tu tes erreurs ici et là?
- En moyenne, combien de fois relis-tu ton texte lorsque tu le révises?
- Donnes-tu autant d'importance à la révision du contenu et de la ponctuation qu'à celle de l'orthographe d'usage et grammaticale?
- Utilises-tu un code d'autocorrection? Si oui, peux-tu me décrire ce code?

3b) - Considères-tu cette (ou ces) façon(s) de procéder comme étant efficace(s)? Pourquoi?

4a) Lorsque tu révises une production écrite, quelle est ta plus grande difficulté?

- As-tu suffisamment de temps pour bien réviser?
- As-tu trop de mots à chercher dans le dictionnaire?
- T'arrive-t-il de ne pas savoir par où commencer?

- Y a-t-il des types d'erreurs qui sont plus difficiles à repérer ou à corriger?

4b) Quels moyens prends-tu pour surmonter cette difficulté?

5) Considères-tu les connaissances que tu possèdes en grammaire, en syntaxe et en ponctuation comme étant suffisantes pour effectuer une révision efficace?

- Crois-tu que tu ferais moins d'erreurs si tu connaissais mieux les règles des participes passés ou celles de l'utilisation des signes de ponctuation par exemple?

6) Prends-tu toujours en considération les commentaires qui te sont faits par l'enseignante lorsque tu reçois ton texte corrigé? Si oui, de quelle façon?

- Corriges-tu toutes les erreurs qui ont été relevées?
- Prends-tu le temps de revoir par toi-même les règles associées aux erreurs de grammaire et de ponctuation qui ont été relevées dans ton texte?
- Te souviens-tu des commentaires qui te sont faits d'une production à l'autre?

Sinon, pourquoi?

7) Fais-tu parfois lire les textes que tu écris à des personnes autres que ton enseignante (parents, frère, sœur, amis, etc.)? Pourquoi?

8) Le fait que ton enseignante soit la seule personne à lire ton texte influence-t-il ta manière de réviser? Si oui, de quelle façon? Sinon, pourquoi?

- En sachant que ton texte sera lu et commenté par plusieurs personnes, prendras-tu plus de temps ou utiliseras-tu des moyens différents pour le réviser et le corriger?

Conclusion

9) Pour terminer, pourrais-tu me nommer sept mots qui te viennent en tête lorsque tu entends le mot révision?

Nom de l'élève : _____ Date : _____

Entrevue no : _____

Deuxième entrevue individuelle

Introduction

- 1- Comment as-tu trouvé l'expérience des ateliers d'écriture?
- 2- Que t'ont apporté les ateliers? Qu'ont-ils changé pour toi?
- 3- Qu'en retiens-tu?
- 4- **Selon toi, pourquoi est-il important de réviser ton texte lorsque tu fais une production écrite?**
- 5- **De quelle façon procèdes-tu lorsque tu révises ton texte?**
 - Révises-tu l'orthographe d'usage et grammaticale? Comment? Sinon, pourquoi?
 - Révises-tu la syntaxe et la ponctuation? Comment? Sinon, pourquoi?
 - Révises-tu le contenu de ton texte (structure et pertinence des idées)? Comment? Sinon, pourquoi?
 - Dans quel ordre révises-tu tous ces éléments? Pourquoi?
- 6- Cherches-tu à mieux connaître les caractéristiques des gens pour lesquels tu écris ton texte?
 - Écris-tu ton texte en tenant compte des lecteurs qui pourraient vouloir le lire? Si oui, en quoi cela rend-il ton texte plus intéressant? Sinon, crois-tu que cela pourrait avoir un impact sur ton texte? Pourquoi?
- 7- Dans tes mots, peux-tu me dire ce qu'est une bonne stratégie de révision? Quelles sont ses caractéristiques?
- 8- Au cours des ateliers, tu as appris et utilisé de nouvelles méthodes de révision. Lesquelles retiens-tu?
 - Ces stratégies sont-elles plus efficaces que celles que tu utilisais au début de l'année scolaire? Pourquoi?
 - Quelles stratégies continueras-tu d'utiliser l'an prochain, en cinquième secondaire? Pourquoi?
- 9- **Qui étaient tes anges gardiens? Quel est leur lien avec toi?**
 - Combien ont lu et commenté tes publications? Pourquoi?

- Certains commentaires sont-ils revenus d'un billet à l'autre? D'une personne à l'autre? Si oui, sur quoi portaient principalement ces commentaires?
- Les interventions de tes anges gardiens t'ont-elles aidé? De quelle façon?
- Les commentaires t'ont-ils aidé dans ton apprentissage du processus de révision? Comment?
- Les encouragements reçus t'ont-ils incité à vouloir continuer de t'améliorer en écriture?
- En sachant que tes textes étaient lus et commentés par plusieurs personnes, utilisais-tu des moyens particuliers pour les réviser et les corriger?

Conclusion

10- Que retiens-tu de plus important au terme de cette expérience?

11- Pourrais-tu me nommer sept mots qui te viennent en tête lorsque tu entends le mot révision?

APPENDICE E

CONSIGNES EN DÉBUT D'ATELIERS

Atelier d'écriture

Consignes pour le premier atelier

(30-01-07)

Pour accéder à votre portfolio :

- Adresse internet :
 - *Classe de Audrey Allard*
 - *Pour publier un billet*
 - Entrez votre nom d'utilisateur
 - Entrez votre mot de passe

Pour entrer l'identification de vos anges gardiens :

- Dans le menu de gauche, sous *Communauté*, choisissez *Notifications*.
- Cliquez sur *Créer une nouvelle notification*.
- Ajoutez à mon adresse celles de vos trois anges gardiens. Ces personnes seront automatiquement avisées lorsque vous publierez un texte. De cette façon, elles pourront vous faire des commentaires aussitôt vos parties de textes rédigées, révisées et corrigées.
- Portez attention pour bien retranscrire les adresses.
- Cliquez sur *Ajouter* lorsque l'adresse est entrée.

Pour configurer vos informations personnelles :

- Cliquez sur *bienvenue + nom d'utilisateur*, à droite, en haut de la page.
- Entrez votre adresse courriel (e-mail) (celle que vous utilisez le plus souvent).
- Entrez votre mot de passe actuel.
- Entrez un nouveau mot de passe (vous devez venir écrire ce nouveau mot de passe sur ma feuille).
- Entrez, dans *pense-bête du mot de passe*, un indice qui vous permettra de récupérer votre mot de passe si vous l'oubliez (ex : SUITE pour 1234).
- Cliquez sur *Enregistrer les modifications*.

Activité no 1 : Rédaction de votre premier billet (texte)

- Dans le menu de gauche, cliquez sur *Nouvelle note*.
- Le titre de votre premier billet sera **Mon premier billet**
- Sélectionnez la catégorie *Je partage*
- Dans la fenêtre *Corps de la note*, rédigez un court texte (quelques lignes), dans lequel vous souhaitez la bienvenue à vos lecteurs. Dites-leur aussi pourquoi vous participez à l'atelier, quels sont vos objectifs et invitez-les à vous faire part de leurs commentaires.
- Prenez le temps de bien relire et réviser votre texte.
- En cliquant sur *Aperçu*, vous verrez à quoi ressemble votre texte. Vous pouvez écrire en caractères GRAS, *italiques* ou soulignés.
- Une fois votre texte terminé, assurez-vous que l'état de publication est *non publié* (nous le publierons lors du prochain atelier) et cliquez sur *Enregistrer* (en bas de la page).
- En cliquant sur *Notes* (menu de gauche), vous verrez l'ensemble des textes que vous avez écrits (leur titre). Le mini crayon sert à identifier les textes non publiés.
- Pour retourner à votre texte, cliquez sur le titre.
- Pour quitter le portfolio, cliquez sur *Déconnexion*, en haut, à droite.

Bonne période!

Consignes pour le deuxième atelier

(02-02-07)

Pour accéder à votre portfolio :

- Adresse internet :
 - *Classe de Audrey Allard*
 - *Pour publier un billet*
 - Entrez votre nom d'utilisateur
 - Entrez votre mot de passe
 -

1- Mise en commun d'idées pour la rédaction du code de déontologie

Question :

En prenant en considération les faits suivants :

- vous participez à des ateliers dont le but est de vous **améliorer en écriture**, autant au niveau de l'orthographe que du contenu;
 - vous devez en tout temps rédiger des textes dont les **idées** respectent les **principes** et les **valeurs** de l'école;
 - **tous** les utilisateurs d'Internet peuvent lire vos publications;
- quelles **règles de conduite, de déontologie et de publication** devrez-vous respecter durant tout le déroulement des ateliers?

2- Précision des icônes TEXTE EN CONSTRUCTION et TEXTE DE QUALITÉ

Question :

Quelles sont les caractéristiques d'un *texte de qualité*? Celles d'un *texte en construction*?

Activité no 2 : Réaction aux commentaires reçus

L'objectif de cette seconde activité est d'écrire un texte (bien sûr!) dans lequel vous faites part à vos *anges gardiens* de votre **réaction** aux commentaires reçus suite à la publication de votre premier billet.

Pour faciliter la révision, vous devez rédiger le texte dans *Word 2003*. Ce dernier doit contenir au moins 200 mots, être écrit à double interligne et être justifié. Il n'y a pas de limite pour le nombre de mots : vous écrivez jusqu'à ce que mort s'ensuive... ou que la période se termine, c'est selon! ☺ Vous pouvez **réviser** en cours de rédaction, mais vous n'avez pas à tout **corriger** pour l'instant.

Une fois le texte rédigé, vous devrez l'enregistrer et l'imprimer. Il sera ainsi plus facile d'en effectuer une révision finale et d'appliquer le code de correction.

Voici quelques pistes que vous pouvez explorer dans votre texte :

- la vitesse à laquelle vous avez reçu vos premiers commentaires;
- la pertinence des commentaires;
- ce que vous retenez de ces commentaires;
- ce qui vous a surpris dans ces commentaires;
- votre réaction en lisant les commentaires;
- l'impact des commentaires sur la rédaction et la révision des textes à venir;
- etc.

À la fin de l'atelier, vous devez me remettre votre texte imprimé.

Vous ne publierez rien aujourd'hui. Lors de la prochaine période, je vous remettrai votre texte pour que vous le révisiez à l'aide du code de correction que je vous fournirai. Ensuite, vous pourrez le publier.

Bonne période!

Consignes pour le troisième atelier

(14-02-07)

Pour accéder à votre portfolio :

- Adresse internet :
 - o *Classe de Audrey Allard*
 - o *Pour publier un billet*
 - o Entrez votre nom d'utilisateur
 - o Entrez votre mot de passe

Activité no 2 : Réaction aux commentaires reçus (suite)

- 1- Correction sur papier du texte de 200 mots que vous avez écrit au dernier atelier :
 - o Utilisez les outils mis à votre disposition (dictionnaires et *Bescherelle*), des surligneurs et des crayons colorés pour effectuer votre révision.
 - o Suivez à la lettre les étapes proposées dans le code d'autocorrection que je vous remettrai.
 - o Commencez votre révision par la dernière phrase de votre texte, en remontant jusqu'au début.
 - o Laissez des traces de votre travail : des mots surlignés, raturés ou déplacés, des annotations dans la marge, etc.
- 2- Modification du texte initial dans *Word* à partir de votre révision :
 - o Retournez dans votre fichier *Word* pour apporter les modifications nécessaires à votre texte. Prenez le temps de le relire au moins trois fois pour vous assurer que toutes les erreurs que vous pouvez identifier sont corrigées.
- 3- Publication du texte dans le portfolio :
 - o Copier-coller votre texte dans votre portfolio.
 - o Trouvez-lui un titre révélateur et choisissez la catégorie *Je réfléchis*.
 - o Choisissez l'option *Publié*.
 - o Envoyez un message à vos anges gardiens pour les aviser que vous avez publié de nouveau. Demandez-leur de jeter un coup d'œil sur les éléments que vous avez corrigés (les verbes, les noms et les adjectifs, etc.)
- 4- Réflexion sur la méthode de révision proposée

Lorsque vous avez publié votre texte, prenez quelques minutes pour réfléchir à la façon dont vous avez effectué votre révision. Notez vos commentaires sur les aspects suivants :

} Commencer par la dernière phrase :

} Appliquer à la lettre le code d'autocorrection :

} Laisser des traces de votre travail de révision :

} Utiliser le dictionnaire et le *Bescherelle* :

} Faire des flèches jusqu'aux donneurs d'accord :

Bonne période!

Consignes pour le quatrième atelier

(19-02-07)

Pour accéder à votre portfolio :

- Adresse internet :
 - *Classe de Audrey Allard*
 - *Pour publier un billet*
 - Entrez votre nom d'utilisateur
 - Entrez votre mot de passe

Activité no 3 :**Une première dictée****1- Rédaction**

- Sur une feuille lignée (avec l'en-tête), rédigez le court texte qui vous sera dicté. Il s'agit d'un paragraphe de développement d'une réfutation, tel que ceux que vous devrez rédiger lors de la prochaine production écrite. Écrivez à la mine, à double interligne.

2- Identification des composantes du paragraphe

- Mettez entre crochets le contre-argument, l'argument, les preuves et leur étayage, la conclusion partielle.

3- Révision

En vous concentrant sur une partie du paragraphe à la fois :

- surlignez tous les verbes. Faites une flèche jusqu'à leur sujet et vérifiez-en l'accord.
- surlignez ensuite d'une autre couleur tous les noms. Faites des flèches jusqu'au déterminant et jusqu'aux adjectifs qui s'y rapportent, s'il y a lieu. Faites les accords nécessaires.
- encerclez les homophones (a/à; on/ont; ce/se; ces/ses, etc.). Cherchez les règles qui s'y rapportent dans le *Multidictionnaire*.

4- Rédaction du propre

- Une fois ces trois principaux éléments vérifiés, recopiez votre texte au propre, sur une autre feuille, à l'encre et à double interligne.

5- Correction et retour sur le texte

6- Réflexion sur la méthode de révision proposée

Prenez quelques minutes pour réfléchir à la façon dont vous avez effectué votre révision. Notez vos commentaires sur les aspects suivants :

} Corriger une seule petite partie du texte à la fois :

} Appliquer à la lettre le code d'autocorrection :

} Laisser des traces de votre travail de révision :

} Utiliser le dictionnaire et le *Bescherelle* :

} Corriger un texte qui n'est pas le vôtre :

Bonne période!

Consignes pour le cinquième atelier

(13-03-07)

Pour accéder à votre portfolio :

- Adresse internet :
 - o *Classe de Audrey Allard*
 - o *Pour publier un billet*
 - o Entrez votre nom d'utilisateur
 - o Entrez votre mot de passe

Activité no 3 : Correction et rédaction de votre réfutation

1- Répondez d'abord aux quelques questions suivantes :

- Lors de la rédaction de ma dernière production écrite, ai-je eu assez de temps pour effectuer une révision complète (orthographe et contenu) de mon texte?

- Ai-je pris le temps nécessaire pour effectuer ma révision?

- Comment ai-je procédé pour réviser mon texte? (Utiliser la grille de vérification? Commencer par la fin du texte? Vérifier tous les verbes? Tous les noms et les adjectifs? Etc.)

- Suis-je satisfait(e) de la révision que j'ai effectuée? Pourquoi?

- Est-ce que je m'attends à voir une amélioration par rapport à ma dernière production? Pourquoi?

2- Une fois que vous aurez reçu votre production écrite (réfutation), corrigez toutes les erreurs (orthographe d'usage et grammaticale, syntaxe et ponctuation) qui ont été relevées. Pour ce faire, utilisez le tableau en trois colonnes que je vous remettrai. Ensuite, lisez attentivement les commentaires et faites les améliorations nécessaires au niveau du contenu :

- Utilisez un dictionnaire et un *Bescherelle*, des surligneurs et des crayons colorés pour effectuer vos corrections au niveau de l'orthographe.
- Utilisez la grille d'évaluation et la grille de vérification pour effectuer vos corrections au niveau du contenu.

3- Lorsque votre correction est terminée, rédigez votre texte dans le portfolio :

- Écrivez votre texte dans votre portfolio.
- Choisissez la catégorie *Je partage*.
- Choisissez l'option ***Non publié***.

4- Réflexion sur la méthode de révision utilisée lors de la production écrite :

Suite à la réception de ma production écrite corrigée, suis-je toujours satisfait(e) de ma méthode de révision? Pourquoi?

- **Bilan de mes erreurs (nombre d'erreurs) :**

Orthographe d'usage : _____

Orthographe grammaticale : _____

Homophones : _____

Ponctuation : _____

- **Objectif(s) pour la prochaine pratique d'écriture :**

Bonne période!

Consignes pour le sixième atelier

(21-03-07)

Pour accéder à votre portfolio :

- Adresse internet :
 - *Classe de Audrey Allard*
 - *Pour publier un billet*
 - Entrez votre nom d'utilisateur
 - Entrez votre mot de passe

L'activité no 3, « Correction et rédaction de votre réfutation », est à terminer pour le prochain atelier d'écriture

Activité no 4 : Amélioration du dernier billet

Vous avez dernièrement rédigé et publié un billet dans lequel vous faisiez part de vos réactions suite à la lecture de vos premiers commentaires. Le but de l'atelier d'aujourd'hui est **d'améliorer la qualité de ce billet** en y apportant les modifications nécessaires au niveau de l'orthographe et du contenu. Pour ce faire, vous devez :

- 1- **Relire les commentaires de vos anges gardiens.** La plupart vous suggèrent des pistes d'amélioration et identifient même quelques-unes de vos erreurs. Ces commentaires sont **EXTRÊMEMENT** importants pour l'amélioration de votre billet.
- 2- **Copier-coller votre billet dans une nouvelle fenêtre** avant d'y apporter vos modifications. On doit pouvoir comparer la première et la deuxième versions afin de voir facilement les améliorations. Je vous conseille de le faire dans WORD, pour avoir sous les yeux votre texte et les commentaires en même temps.
- 3- **Inscrire le même titre sur la seconde version, en y ajoutant la mention : *Version améliorée*.** Choisissez la catégorie ***Je réfléchis*** (la même que la dernière fois).
- 4- **Lorsque vous êtes CERTAINS d'avoir bien corrigé votre texte, publiez-le** en avisant vos anges gardiens qu'il s'agit de la version améliorée de votre billet. Mentionnez-leur que vous vous êtes inspirés de leurs commentaires pour augmenter la qualité de votre billet. Demandez-leur de vous dire s'ils voient des améliorations.

Notez que l'**atelier du lundi 26 mars** sera **annulé**, car je serai absente de l'école. Cela dit, je compte sur vous pour avoir terminé la correction de votre réfutation pour notre prochain rendez-vous, soit le mercredi 4 avril 2007.

Bonne période!

Consignes pour le septième atelier

(04-04-07)

Pour accéder à votre portfolio :

- Adresse internet :
 - *Classe de Audrey Allard*
 - *Pour publier un billet*
 - Entrez votre nom d'utilisateur
 - Entrez votre mot de passe

Activité no 3 (suite) : Correction et rédaction de votre réfutation

Au cours des dernières semaines, vous avez reçu et corrigé votre dernière production écrite, soit une réfutation portant sur l'utilisation des animaux à des fins d'expérimentation en laboratoire.

Voici votre tâche pour l'atelier d'aujourd'hui :

1. transcrivez votre réfutation dans *Word*.
2. révisez votre texte en vous assurant que toutes les corrections ont été apportées, autant au niveau du **contenu** que de l'**orthographe**, de la **syntaxe** et de la **ponctuation**.
3. Lorsque vous serez satisfaits de votre texte, « copiez-collez »-le dans votre portfolio. Choisissez la catégorie *Je partage* et apposez l'icône *Texte de qualité*.
4. Publiez votre texte et avisez vos anges gardiens. Dites-leur qu'il s'agit de votre dernière production écrite à laquelle vous avez apporté des améliorations dans le but d'en faire un texte de qualité. Mentionnez-leur de quelle façon vous vous y êtes pris pour améliorer votre texte. Enfin, demandez-leur de vous faire des commentaires autant sur le contenu que sur l'orthographe.

Bonne période!

Consignes pour le huitième atelier

(12-04-07)

Pour accéder à votre portfolio :

- Adresse internet :
 - o *Classe de Audrey Allard*
 - o *Pour publier un billet*
 - o Entrez votre nom d'utilisateur
 - o Entrez votre mot de passe

Activité no 5 : Élaboration et application d'un code personnel d'autocorrection

La rédaction d'un texte de qualité implique différents processus de rédaction tels que la planification, la rédaction et la révision. Dans le cadre de vos ateliers, vous travaillez plus particulièrement sur le dernier processus mentionné, soit la **RÉVISION**. Différentes pistes de révision vous ont été proposées au cours des ateliers précédents.

Aujourd'hui, votre tâche consiste à élaborer votre propre code d'autocorrection. Pour être efficace, celui-ci devra contenir :

- 1- **ce que vous voulez réviser** (ex : les noms, les verbes, les homophones, le contenu, la structure, etc.) Limitez-vous à **cinq ou six** éléments seulement. Il faut être réaliste : lors des productions écrites, vous disposez seulement d'environ 45 minutes pour réviser et corriger votre texte... Concentrez-vous sur le principal.
- 2- **la façon de vous y prendre pour vous assurer de bien réviser et corriger ces éléments** (ex : faire une flèche du donneur d'accord au receveur d'accord, souligner tous les participes passés, mettre entre crochets les différentes parties du texte, etc.)

Utilisez le logiciel *Word* pour construire votre code d'autocorrection. Corrigez bien l'orthographe!

Lorsque vous serez satisfait de votre code, appliquez-le au texte que vous recevrez. Ce texte contient plusieurs erreurs. Voyez si votre code vous permet d'en corriger la plupart.

Une fois cette révision effectuée, passez me voir avec votre texte. Nous regarderons les erreurs restantes et tenterons d'améliorer votre code, s'il le faut.

Bonne période!

Consignes pour le neuvième atelier

(23-04-07)

Pour accéder à votre portfolio :

- Adresse internet :
 - *Classe de Audrey Allard*
 - *Pour publier un billet*
 - Entrez votre nom d'utilisateur
 - Entrez votre mot de passe

Activité no 6 : Début de la pratique d'écriture

Au cours des deux prochaines périodes de français, vous devrez rédiger un texte argumentatif dans lequel vous utiliserez la stratégie de l'explication argumentative. Cet exercice vous permettra de vous pratiquer avant la production écrite de fin d'année.

Durant l'atelier d'aujourd'hui, vous commencerez la rédaction de votre texte. En fait, nous travaillerons ensemble sur la **planification** de ce dernier. Ainsi, vous disposerez de plus de temps en classe pour réviser et corriger votre brouillon. Pour ce faire, vous utiliserez le code d'autocorrection que vous avez élaboré lors du dernier atelier.

Bonne période!

Consignes pour le dixième atelier

(26-04-07)

Pour accéder à votre portfolio :

- Adresse internet :
 - o *Classe de Audrey Allard*
 - o *Pour publier un billet*
 - o Entrez votre nom d'utilisateur
 - o Entrez votre mot de passe

Activité no 7 : Préparation en vue de la production écrite du 3 mai.

Dans exactement une semaine, vous devrez rédiger la dernière production écrite de l'année. Aujourd'hui, je vous demande de réfléchir! En effet, pour réussir cette dernière évaluation en écriture, il importe que vous vous soyez préalablement préparés mentalement.

Ainsi, durant cet atelier, vous écrirez, réviserez, corrigerez et publierez une courte réflexion au sujet de la production écrite. Votre réflexion s'adressera à vos anges gardiens et devra porter sur les trois aspects suivants :

- 1- **La façon dont vous allez vous préparer pour la production écrite et l'échéancier de cette préparation** (~~lecture et annotation des textes du document préparatoire, révision des stratégies argumentatives, retour sur votre dernier texte, rédaction d'une pratique d'écriture, etc.~~);
- 2- **Les principaux éléments à améliorer pour mieux réussir votre prochaine production écrite** (une meilleure planification? une plus grande concentration? l'utilisation d'un code d'autocorrection? une révision plus attentive? etc.);
- 3- **L'objectif que vous vous fixez** (en contenu et en orthographe).

Une fois votre billet rédigé et corrigé à l'aide de votre code d'autocorrection, trouvez-lui un titre et choisissez la catégorie *Je réfléchis*. Apposez l'icône *Texte de qualité* et envoyez une notification à vos anges gardiens.

Bonne période!

Consignes pour le onzième atelier

(09-05-07)

Pour accéder à votre portfolio :

- Adresse internet :
 - o *Classe de Audrey Allard*
 - o *Pour publier un billet*
 - o Entrez votre nom d'utilisateur
 - o Entrez votre mot de passe

Activité no 8 : Rédaction et publication du dernier billet

Vous participez aujourd'hui au dernier atelier d'écriture. C'est l'occasion de rédiger, de réviser et de publier votre dernier billet. Celui-ci devra contenir deux paragraphes :

- } un premier, dans lequel vous ferez un bilan de tout ce que vous avez appris ou consolidé **en lien avec la révision** au cours des onze ateliers auxquels vous avez participé. Dites à vos lecteurs ce que vous avez retenu, quels sont les trucs dont vous vous souviendrez, de quoi vous êtes fiers, etc. Soyez positifs : faites le bilan de vos acquis et de vos améliorations, non de vos difficultés.
- } un deuxième, dans lequel vous vous adressez pour la dernière fois à vos anges gardiens. Remerciez-les pour leurs commentaires, dites-leur de quelle façon ils ont participé à votre réussite, etc.

N'oubliez pas de bien réviser votre dernier billet. Appliquez les méthodes de révision que vous avez développées durant les ateliers.

Choisissez la catégorie Je partage et apposez l'icône Texte de qualité. N'oubliez pas d'aviser vos lecteurs pour qu'ils puissent lire votre dernière publication.

Bonne période!

APPENDICE F

LISTE DE VÉRIFICATION

APPENDICE G

Liste de codes

ag_autre	L'ange gardien fait des commentaires sur autre chose que le texte. Ex : sur sa compréhension du fonctionnement du site, sur l'initiative de l'enseignante, sur ses occupations quotidiennes, etc.
ag_conseils	L'ange gardien donne des conseils généraux à l'élève (ex: prends ton temps, respire, couche-toi tôt, etc.)
ag_contenu	L'ange gardien émet un commentaire portant sur le contenu du texte, incluant la structure, le vocabulaire, la reprise de l'information, etc.
ag_destinataire	L'ange gardien émet un commentaire sur la façon dont l'élève s'adresse à ses anges gardiens OU l'ange gardien commente le travail des autres anges gardiens.
ag_encouragements	L'ange gardien encourage l'élève, sans lui faire de commentaires précis sur l'une ou l'autre des composantes de son texte.
ag_non_pertinent	L'ange gardien ou un autre intervenant émet un commentaire non pertinent.
ag_ortho	L'ange gardien identifie une erreur touchant à l'orthographe d'usage ou grammaticale.
ag_strategie_ecriture	L'ange gardien émet un commentaire ou donne un conseil se rapportant au processus d'écriture de l'élève.
ag_strategie_revision	L'ange gardien émet un commentaire ou donne un conseil se rapportant aux stratégies de révision de l'élève.
ag_syntaxe	L'ange gardien identifie une erreur touchant à la syntaxe ou à la ponctuation.
commentaires_enseignante_non	L'élève ne tient pas compte des commentaires faits par l'enseignante suite aux productions écrites OU l'élève n'utilise pas les commentaires d'une production à l'autre.
commentaires_enseignante_oui	L'élève tient compte, en les lisant, des commentaires faits par l'enseignante suite aux productions écrites OU l'élève utilise les commentaires pour s'améliorer d'une production à l'autre.
comp_conn_essentielles	L'élève parle de ses connaissances essentielles en écriture. Les considère-t-il suffisantes? Cherche-t-il à les améliorer? etc.
comp_contenu	L'élève mentionne, dans les deux entrevues, s'il porte attention aux contenus (incluant la structure, le vocabulaire, la pertinence des idées) lorsqu'il révise ses textes.
comp_destinataire	L'élève mentionne, dans les deux entrevues, s'il porte attention aux caractéristiques du destinataire lorsqu'il rédige ou révise ses textes.
comp_orthographe	L'élève mentionne, dans les deux entrevues, s'il porte attention aux erreurs d'orthographe d'usage et grammaticale lorsqu'il révise ses textes.
comp_syntaxe	L'élève mentionne, dans les deux entrevues, s'il porte attention aux erreurs de syntaxe et de ponctuation lorsqu'il révise ses textes.

correction_erreurs_relevees	Est-ce que l'élève corrige les erreurs indiquées sur sa copie corrigée par l'enseignante?
difficultes_raisons	L'élève mentionne quelles sont ses principales difficultés en écriture et au niveau de la révision.
ent_1_sept_mots	Les sept mots (en lien avec la révision) de la fin de la première entrevue.
ent_2_ag_commentaires	De quelle façon les commentaires des anges gardiens ont-ils aidé l'élève?
ent_2_ag_commentaires_frequents	Quels sont les commentaires qui revenaient souvent de la part des anges gardiens.
ent_2_nouvelles_methodes_non	L'élève ne retient aucune nouvelle méthode de révision suite aux ateliers.
ent_2_nouvelles_methodes_oui	L'élève retient au moins une nouvelle méthode de révision suite aux ateliers + laquelle ou lesquelles.
ent_2_pertinence_ateliers	Ce que l'élève retient de positif (ou de négatif) suite à l'expérience des ateliers d'écriture.
ent_2_sept_mots	Les sept mots (en lien avec la révision) de la fin de la deuxième entrevue.
ent_2_strat_efficace	Ce que l'élève considère comme étant une stratégie efficace de révision suite aux ateliers.
ref_anges_gardiens	L'élève mentionne qui sont ses anges gardiens.
ref_corr_contenu	L'élève a amélioré ou modifié le contenu de sa réflexion.
ref_corr_ortho	L'élève a corrigé une erreur d'orthographe d'usage ou grammaticale.
ref_corr_ortho_faute	L'élève fait une erreur dans la correction de sa réflexion.
ref_corr_structure	L'élève a modifié la structure de son texte (séparation en paragraphes, paragraphes déplacés, etc.).
ref_corr_syntaxe	L'élève a corrigé une erreur de syntaxe ou de ponctuation.
ref_destinataire	L'élève connaît et s'adresse à son (ses) destinataire(s).
ref_difficulte	L'élève mentionne une (des) difficulté(s) qu'il éprouve en écriture.
ref_impacts_negatifs	L'élève mentionne un aspect négatif des ateliers ou de l'intervention des anges gardiens.
ref_impacts_positifs	L'élève mentionne un aspect positif des ateliers ou de l'intervention des anges gardiens.
ref_indifference	L'élève est indifférent aux ateliers ou aux commentaires formulés par ses anges gardiens.
ref_nature_commentaires	L'élève décrit le type de commentaires qu'il reçoit. (Ex: positifs, pertinents, bien écrits, etc.) ou qu'il aimerait recevoir.
ref_raison_participation	L'élève donne la ou les raisons de sa participation aux ateliers.
relecture	L'élève relit-il son texte plusieurs fois lors de sa révision?
retranscription	L'élève mentionne s'il corrige son texte avant ou pendant la retranscription au propre.

revision_pairs_parents	L'élève fait lire son texte à ses pairs ou à ses parents pour recevoir de l'aide lors de la révision.
revision_raisons	L'élève répond à la question suivante : Pourquoi est-il important de réviser un texte?
revision_strategies_efficaces_non	L'élève ne considère pas ses stratégies de révision comme étant efficaces ou il en mentionne les lacunes.
revision_strategies_efficaces_oui	L'élève considère ses stratégies de révision efficaces.
strat_code	L'utilisation d'un code d'autocorrection fait partie des stratégies de révision de l'élève.
strat_grille_correction_oui	L'utilisation de la grille de correction fait partie des stratégies de révision de l'élève.
strat_grille_correction_non	L'utilisation de la grille de correction ne fait pas partie des stratégies de révision de l'élève.
strat_ouvrages_reference	La consultation d'ouvrages de référence fait partie des stratégies de révision de l'élève.
strat_ouvrages_reference_non	L'élève mentionne qu'il n'utilise pas les ouvrages de référence lors de la révision de ses textes (pratiques d'écriture ou productions écrites notées).
strat_procedure	Comment l'élève procède-t-il pour réviser? Un élément à la fois (tous les noms, tous les adjectifs, etc.), un paragraphe à la fois, du début vers la fin ou de la fin vers le début, avec de la couleur, etc.
temps_suffisant_non	L'élève manque de temps pour réviser lors des productions écrites.
temps_suffisant_oui	L'élève considère qu'il a suffisamment de temps pour réviser lors des productions écrites.

APPENDICE H

ÉCHELLE DE MESURE

Échelle de mesure

Pour l'orthographe :

L'élève laisse...

0 trace : jamais :

entre 1 et 10 traces : rarement;

entre 11 et 30 traces : parfois;

entre 31 et 50 traces : souvent;

plus de 50 traces : très souvent.

Sont considérés comme étant des traces visibles tout soulignement, surlignement, flèche (d'un mot à son donneur d'accord), astérisque, initiale (par exemple : *f.s.* pour féminin singulier, *m.p.* pour masculin pluriel, *PPS* pour participe passé employé seul, etc.), mot de substitution (par exemple : *bâtir/bâti* pour les participes passés, *avait* pour l'homophone à/a, *Léon* pour l'homophone on/ont, etc.), code (par exemple *OK* pour marquer la vérification d'un mot), encerclement, ajout de lettres ou d'accents en couleur différente, etc.

Pour le contenu :

L'élève laisse...

0 trace : jamais ;

entre 1 et 5 traces : rarement ;

entre 6 et 10 traces : parfois ;

entre 11 et 20 traces : souvent ;

plus de 20 traces : très souvent.

Sont considérés comme étant des traces visibles tout ajout de mots ou de phrases, déplacement, effacement visible, rature, annotation en lien avec le contenu ou la structure dans la marge, modification du vocabulaire, mise en évidence des organisateurs textuels et des marqueurs de relations, mise en évidence des caractéristiques propres au type de texte rédigé (par exemple les caractéristiques psychologiques dans la nouvelle littéraire), etc.

APPENDICE I

TABLEAUX SYNTHÈSE DE L'ANALYSE COMPARATIVE DES BROUILLONS DES PRODUCTIONS ÉCRITES

Sujet 2

	Production no 1	Production no 2	Production no 3
Révision de l'orthographe	Parfois (18)	Très souvent (63)	Très souvent (61)
Révision du contenu	Rarement (2)	Jamais (0)	Jamais (0)
Utilisation d'un code d'autocorrection présentant les caractéristiques suivantes	2 couleurs différentes pour les traces de révision	2 couleurs différentes pour les traces de révision	2 couleurs différentes pour les traces de révision
	18 mots surlignés	46 mots surlignés	15 mots surlignés
	2 caractéristiques psychologiques ³⁰ surlignées		
		13 flèches d'un nom ou d'un verbe vers son donneur d'accord	18 flèches d'un nom ou d'un verbe vers son donneur d'accord
		Un crochet dans la marge devant les 5 premières lignes	
			28 terminaisons soulignées
Résultat obtenu à l'évaluation (%)	60	74	78

³⁰ Comme première production écrite, les élèves étaient amenés à rédiger une nouvelle littéraire. La mise en évidence des caractéristiques psychologiques des personnages constitue une trace de révision liée au contenu du texte.

Sujet 3

	Production no 1	Production no 2	Production no 3
Révision de l'orthographe	Rarement (10)	Souvent (38)	Souvent (31)
Révision du contenu	Rarement (2)	Souvent (5)	Souvent (7)
Utilisation d'un code d'autocorrection présentant les caractéristiques suivantes	Une seule couleur pour le texte et les traces de révision (plomb)	Une seule couleur pour le texte et les traces de révision (plomb)	Une seule couleur pour le texte et les traces de révision (plomb)
	Le mot « battu » au-dessus d'un verbe du 1 ^{er} groupe	Les mots « battre » ou « battu » au-dessus de 7 verbes du 1 ^{er} groupe	Les mots « battre » ou « battu » au-dessus de 6 verbes du 1 ^{er} groupe
	1 mot souligné		7 mots soulignés
	8 mots ou terminaisons raturés et corrigés	2 mots raturés et corrigés	
	2 groupes de mots ajoutés	1 phrase raturée et remplacée	7 phrases ou partie de phrase raturées et remplacées
		20 flèches d'un nom ou d'un verbe vers son donneur d'accord	6 flèches d'un nom ou d'un verbe vers son donneur d'accord
		1 organisateur textuel raturé	
		Des astérisques raturés au-dessus de 9 mots	Des astérisques raturés au-dessus de 9 mots
			Le code « O.K. » au-dessus d'un mot
Résultat obtenu à l'évaluation(%)	57	70	80

Sujet 5

	Production no 1	Production no 2	Production no 3
Révision de l'orthographe	Rarement (1)	Parfois (14)	Souvent (47)
Révision du contenu	Jamais (0)	Jamais (0)	Jamais (0)
Utilisation d'un code d'autocorrection présentant les caractéristiques suivantes	Une couleur différente pour les traces de révision (encre bleue)	Une couleur différente pour les traces de révision (surligneur orange)	2 couleurs différentes pour les traces de révision
	L'ajout d'un accent circonflexe		
		2 flèches du donneur d'accord vers le nom	9 flèches du donneur d'accord vers le nom
		13 mots (verbes) surlignés	40 mots (verbes et noms) surlignés
Résultat obtenu à l'évaluation (%)	42	48	71

Sujet 6

	Production no 1	Production no 2	Production no 3
Révision de l'orthographe	Souvent (41)	Très souvent (72)	Très souvent (75)
Révision du contenu	Parfois (8)	Parfois (10)	Rarement (2)
Utilisation d'un code d'autocorrection présentant les caractéristiques suivantes	3 couleurs différentes pour les traces de révision	3 couleurs différentes pour les traces de révision	2 couleurs différentes pour les traces de révision
	Les lettres « dre » (du mot « mordre ») au-dessus d'un verbe du 1 ^{er} groupe	Le mot « vendre » au-dessus de 6 verbes du 1 ^{er} groupe	Le mot « vendre » au-dessus de 2 verbes du 1 ^{er} groupe
	2 flèches d'un nom ou d'un verbe vers son donneur d'accord	46 flèches d'un nom ou d'un verbe vers son donneur d'accord	32 flèches d'un nom ou d'un verbe vers son donneur d'accord
	34 mots, groupes de mots ou terminaisons surlignés	14 mots surlignés	16 mots ou terminaisons soulignés
	1 groupe du verbe encerclé	6 terminaisons en « er » encerclées	19 déterminants ou terminaisons encerclés
	6 caractéristiques psychologiques surlignées	1 organisateur textuel identifié au-dessus	
	Les initiales « ED » et le code « P1 » dans la marge	Les initiales « SA », « SP », « CT », « T » et « SD » dans la marge ³¹	
	Un astérisque au-dessus d'un mot	Des astérisques au-dessus de 5 mots	Un astérisque au-dessus d'un mot
	Présence de la légende du code de couleurs dans la marge	Présence de la légende du code de couleurs dans la marge	
		3 mots raturés et remplacés	3 mots raturés et remplacés
Résultat obtenu à l'évaluation %)	53	72	71

³¹ L'élève note les différentes parties de la structure du texte argumentatif : sujet amené, sujet posé, contre-thèse, thèse, sujet divisé et contre-argument.

Sujet 7

	Production no 1	Production no 2	Production no 3
Révision de l'orthographe	Très souvent (67)	Très souvent (53)	Très souvent (105)
Révision du contenu	Parfois (6)	Souvent (14)	Souvent (18)
Utilisation d'un code d'autocorrection présentant les caractéristiques suivantes	7 couleurs différentes pour les traces de révision	4 couleurs différentes pour les traces de révision	4 couleurs différentes pour les traces de révision
	Le mot « mordre » au-dessus de 4 verbes du 1 ^{er} groupe	Les mots « vendre » ou « vendu » au-dessus de 3 verbes du 1 ^{er} groupe	Les mots « mordre » ou « mordu » au-dessus de 5 verbes du 1 ^{er} groupe
	6 flèches d'un nom ou d'un verbe vers son donneur d'accord	6 flèches d'un nom ou d'un verbe vers son donneur d'accord	20 flèches d'un nom ou d'un verbe vers son donneur d'accord
	38 mots ou terminaisons soulignés	32 mots ou terminaisons soulignés	42 mots ou terminaisons soulignés
	12 mots ou terminaisons encadrés		
	6 mots raturés et corrigés	2 mots raturés et corrigés	6 mots raturés et corrigés
	5 caractéristiques psychologiques surlignées	2 organisateurs textuels ou marqueurs de relation encadrés et identifiés au-dessus	2 organisateurs textuels ou marqueurs de relation encadrés et identifiés dans la marge
	Les initiales « SI », « ED », « D », « SF » et le mot « action » dans la marge ³²	Les initiales « SA », « SP », « CT », « T », « SD » et « CA » dans la marge	Les initiales « SA », « SP », « T », « SD » et « CA » et les mots « argument » et « preuve » dans la marge.
	Une accolade avec le code « O.K. » en marge des paragraphes d'introduction et de développement		Le code « O.K. » en marge du paragraphe d'introduction
		Des crochets pour isoler chacune des différentes parties de la structure	Des crochets pour isoler chacune des différentes parties de la structure
Résultat obtenu à l'évaluation (%)	50	47	Des astérisques au-dessus de 13 mots
			1 fois le mot « avait » au-dessus de l'homophone <i>a/à</i> .

³² L'élève note les différentes parties de la structure de la nouvelle : situation initiale, élément déclencheur, actions, dénouement et situation finale.

Sujet 8

	Production no 1	Production no 2	Production no 3
Révision de l'orthographe	Parfois (12) ³³	Très souvent (76)	Très souvent (136)
Révision du contenu	Rarement (5)	Jamais (0)	Jamais (0)
Utilisation d'un code d'autocorrection présentant les caractéristiques suivantes	Une seule couleur pour le texte et les traces de révision (plomb)	Une couleur différente pour les traces de révision (encre bleue)	Une couleur différente pour souligner les verbes (surligneur jaune)
	Le code « OK » au-dessus de 3 mots	Le code « OK » au-dessus de 3 mots	Le code « OK » au-dessus de 5 mots
	Les mots « bâti » et « bâtir » au-dessus de 2 verbes du 1 ^{er} groupe	Les mots « bâti » et « bâtir » au-dessus de 4 verbes du 1 ^{er} groupe	Les mots « bâti » et « bâtir » au-dessus de 9 verbes du 1 ^{er} groupe
	1 flèche d'un nom à son donneur d'accord	21 flèches d'un nom ou d'un verbe vers son donneur d'accord	26 flèches d'un nom ou d'un verbe vers son donneur d'accord
	Les initiales « F.S » (féminin, singulier) au-dessus de 2 noms.	Les initiales « F.S » ou « F.P. » au-dessus de 5 noms	Les initiales « F.S », « F.P. », « PPE », etc. au-dessus de 25 noms
	1 terminaison soulignée	15 mots ou terminaisons soulignés	26 mots ou terminaisons soulignés
	3 groupes de mots raturés		
		12 mots ou terminaisons encerclés	31 mots ou terminaisons encerclés
		2 fois le mot « avait » au-dessus de l'homophone a/à.	7 fois le mot « avait » au-dessus de l'homophone a/à.
		Des astérisques au-dessus de 5 mots	Des astérisques au-dessus de 8 mots
Résultat obtenu à l'évaluation (%)	55	79	72

³³ Le chiffre entre parenthèses indique le nombre de traces visibles pour chaque comportement observé. Pour connaître l'échelle et la légende utilisées pour fins de comparaison, se référer à l'appendice H.

Sujet 9

	Production no 1	Production no 2	Production no 3
Révision de l'orthographe	Jamais (0)	Très souvent (99)	Très souvent (79)
Révision du contenu	Rarement (1)	Rarement (2)	Rarement (1)
Utilisation d'un code d'autocorrection présentant les caractéristiques suivantes	Une couleur différente pour les traces de révision (une rature à l'encre bleue)	Des couleurs différentes pour les traces de révision (encre bleue et surligneur jaune)	Des couleurs différentes pour les traces de révision (encre bleue et surligneur jaune)
	1 phrase raturée		1 mot raturé et remplacé
		30 flèches d'un nom ou d'un verbe vers son donneur d'accord	31 flèches d'un nom ou d'un verbe vers son donneur d'accord
		Le code « ils » au-dessus d'un groupe nominal	Les mots « nom » et « adj. » au-dessus de 4 mots
		40 mots surlignés	34 mots surlignés
		23 mots ou terminaisons soulignés	11 mots soulignés
		Les mots « intro » et « dév. » dans la marge	
		Des astérisques au-dessus de 2 mots	
Résultat obtenu à l'évaluation (%)	57	62	65

Sujet 1

	Production no 1	Production no 2	Production no 3
Révision de l'orthographe	Très souvent (52)	Très souvent (53)	Parfois (13)
Révision du contenu	Rarement (1)	Rarement (1)	Jamais (0)
Utilisation d'un code d'autocorrection présentant les caractéristiques suivantes	2 couleurs différentes pour les traces de révision	1 couleur différente pour les traces de révision	1 couleur différente pour les traces de révision
	27 mots surlignés	26 mots surlignés	5 mots surlignés (verbes)
	1 mot encerclé ²		
	20 crochets au-dessus de mots surlignés	24 fois le code « OK » au-dessus de mots surlignés	
	1 partie de phrase raturée		
		Des astérisques au-dessus de 2 mots	Des astérisques au-dessus de 8 mots
Résultat obtenu à l'évaluation (%)	59	65	63

Sujet 4³⁴

	Production no 1	Production no 2	Production no 3
Révision de l'orthographe	n.d.	Très souvent (92)	Très souvent (89)
Révision du contenu	n.d.	Souvent (15)	Jamais (0)
Utilisation d'un code d'autocorrection présentant les caractéristiques suivantes	n.d.	4 couleurs différentes pour les traces de révision	3 couleurs différentes pour les traces de révision
	n.d.	44 flèches d'un nom ou d'un verbe vers son donneur d'accord	37 flèches d'un nom ou d'un verbe vers son donneur d'accord
	n.d.	47 mots surlignés	39 mots surlignés
	n.d.	3 mots encerclés	
	n.d.	2 marqueurs de relation ajoutés dans le développement	
	n.d.	Les initiales « SA », « SP », « CT », « T », « SD » dans la marge de l'introduction et les initiales « OT », « CA », « A », « MR », « P », « E » dans la marge du développement	
	n.d.		1 fois le mot « avait » au-dessus de l'homophone <i>a/à</i> .
	n.d.		11 astérisques dans la marge
Résultat obtenu à l'évaluation (%)	64	79	61

³⁴ Le brouillon de la première production écrite du sujet 4 n'était pas disponible au moment de l'analyse des résultats.

APPENDICE J

BROUILLONS DU SUJET 8



et j'avait
les lettres
deux.

erreur
de.

Seul, dans ma cellule sombre, je repensais
à l'acte que j'ai ^{avait} fait pour être ici, dans cette prison. Il y a
de cela ^{longs} ^{temps} ^{il y a} 24 ans dans cette enfer car j'ai été
là ~~il m'a resté plus que~~ ^{car j'ai été} ~~et là, il ne m'a resté plus que~~ 12 heures
~~avant de cette~~ ^{avant} ma délirance. Voici pourquoi je me
suis retrouvé dans ^{cet} ~~cette~~ endroit. ^{là}

Il y a 25 ans à cela, je me rendais tranquillement
Vers la banque de la ville. Je n'avais plus un sou
et j'allais en emprunter un peu ^{pour le} argent. C'est là que je fis la ^{première} erreur.
rentre- à l'intérieur je me masquai le visage avec une
cagoule et je rentrai dans la banque avec une ^{F.5} cagoule
à la main. Je me rendais rapidement à la caisse et
je demandai un sac au caissier. Je lui dis alors : « Allez
donner moi tout ce qu'il y a là-dedans ^{tu es} sans ^{des} notes »
L'homme s'exécuta sans hésiter et il le ^{me} remit. C'est
à ce moment-là que j'ai ^{OK} réussi à me faufiler dans
les ruelles. Je réussis le plus ^{le} possible jusqu'à
deux mois. Heureux d'avoir accompli cet acte criminel, je
recommençai à me ^{OK} consacrer à ^{OK} commencer à ^{OK} diminuer l'effort de la
difficulté à voir le dessin sur les billets de 100 ^{dollars} qu'il y
je venais de voler. Il se faisait tard alors je suis
allé me coucher. Je rêvai à tout ce que j'avais fait.

BROUILLON

21
mots

Depuis ^{de} plusieurs ^{F.P.} années, ^{de} animaux nous servent beaucoup
 à ^{de} nombreuses ^{de} fins. ^{de} Plusieurs ^{de} d'entre eux ^{de} sont utilisés ^{de} pour servir
 comme ^{de} cobaye ^{de} de laboratoire. Récemment, j'ai ^{de} plusieurs ^{de} tenté
 pour répondre à ^{de} cette ^{F.S.} question : « L'utilisation ^{de} des animaux
 à ^{de} (1) fins d'expérimentation en laboratoire doit-elle être
 interdite ? » ^{F.S.} À ^{de} mon avis, je l'interdisant pas. Mon opinion
 s'appuie surtout sur ^{de} deux ^{de} arguments, la création de
 nouveaux médicaments et ^{de} les ^{de} environnements de laboratoire.

107
mots

Pour commencer, plusieurs affirment que ^{de} cela est cruelle
 de faire ^{de} des ^{F.S.} expériences ^{de} sur ^{de} les animaux. Par contre, si nous
 n'avions pas ^{de} utilisé ^{de} des animaux, nous n'aurions jamais ^{de} trouvé
 ce qu'on a découvert aujourd'hui. Premièrement, ^{de} les
 scientifiques ^{de} ont ^{de} produit plusieurs médicaments en faisant
 plusieurs ^{de} expériences ^{de} sur ^{de} les animaux. Par exemple, un chercheur
 a ^{de} utilisé ^{de} le chien ^{de} pour découvrir l'insuline ^{de} [qui] améliore
 la ^{F.S.} vie ^{de} des diabétiques. Deuxièmement, qui voudrait être volontaire
 pour être cobaye pour tester ^{de} une ^{F.S.} expérience. Qui voudrait
 risquer sa vie pour sauver ^{de} quelque ^{de} animaux. Lors d'un
 sondage dans ^{de} un ^{de} endroit public par ^{de} les ^{de} élèves de

BROUILLON

172 not.
 174
 175
 176
 177
 178
 179
 180
 181
 182
 183
 184
 185
 186
 187
 188
 189
 190
 191
 192
 193
 194
 195
 196
 197
 198
 199
 200
 201
 202
 203
 204
 205
 206
 207
 208
 209
 210
 211
 212
 213
 214
 215
 216
 217
 218
 219
 220
 221
 222
 223
 224
 225
 226
 227
 228
 229
 230
 231
 232
 233
 234
 235
 236
 237
 238
 239
 240
 241
 242
 243
 244
 245
 246
 247
 248
 249
 250
 251
 252
 253
 254
 255
 256
 257
 258
 259
 260
 261
 262
 263
 264
 265
 266
 267
 268
 269
 270
 271
 272
 273
 274
 275
 276
 277
 278
 279
 280
 281
 282
 283
 284
 285
 286
 287
 288
 289
 290
 291
 292
 293
 294
 295
 296
 297
 298
 299
 300
 301
 302
 303
 304
 305
 306
 307
 308
 309
 310
 311
 312
 313
 314
 315
 316
 317
 318
 319
 320
 321
 322
 323
 324
 325
 326
 327
 328
 329
 330
 331
 332
 333
 334
 335
 336
 337
 338
 339
 340
 341
 342
 343
 344
 345
 346
 347
 348
 349
 350
 351
 352
 353
 354
 355
 356
 357
 358
 359
 360
 361
 362
 363
 364
 365
 366
 367
 368
 369
 370
 371
 372
 373
 374
 375
 376
 377
 378
 379
 380
 381
 382
 383
 384
 385
 386
 387
 388
 389
 390
 391
 392
 393
 394
 395
 396
 397
 398
 399
 400
 401
 402
 403
 404
 405
 406
 407
 408
 409
 410
 411
 412
 413
 414
 415
 416
 417
 418
 419
 420
 421
 422
 423
 424
 425
 426
 427
 428
 429
 430
 431
 432
 433
 434
 435
 436
 437
 438
 439
 440
 441
 442
 443
 444
 445
 446
 447
 448
 449
 450
 451
 452
 453
 454
 455
 456
 457
 458
 459
 460
 461
 462
 463
 464
 465
 466
 467
 468
 469
 470
 471
 472
 473
 474
 475
 476
 477
 478
 479
 480
 481
 482
 483
 484
 485
 486
 487
 488
 489
 490
 491
 492
 493
 494
 495
 496
 497
 498
 499
 500
 501
 502
 503
 504
 505
 506
 507
 508
 509
 510
 511
 512
 513
 514
 515
 516
 517
 518
 519
 520
 521
 522
 523
 524
 525
 526
 527
 528
 529
 530
 531
 532
 533
 534
 535
 536
 537
 538
 539
 540
 541
 542
 543
 544
 545
 546
 547
 548
 549
 550
 551
 552
 553
 554
 555
 556
 557
 558
 559
 560
 561
 562
 563
 564
 565
 566
 567
 568
 569
 570
 571
 572
 573
 574
 575
 576
 577
 578
 579
 580
 581
 582
 583
 584
 585
 586
 587
 588
 589
 590
 591
 592
 593
 594
 595
 596
 597
 598
 599
 600
 601
 602
 603
 604
 605
 606
 607
 608
 609
 610
 611
 612
 613
 614
 615
 616
 617
 618
 619
 620
 621
 622
 623
 624
 625
 626
 627
 628
 629
 630
 631
 632
 633
 634
 635
 636
 637
 638
 639
 640
 641
 642
 643
 644
 645
 646
 647
 648
 649
 650
 651
 652
 653
 654
 655
 656
 657
 658
 659
 660
 661
 662
 663
 664
 665
 666
 667
 668
 669
 670
 671
 672
 673
 674
 675
 676
 677
 678
 679
 680
 681
 682
 683
 684
 685
 686
 687
 688
 689
 690
 691
 692
 693
 694
 695
 696
 697
 698
 699
 700
 701
 702
 703
 704
 705
 706
 707
 708
 709
 710
 711
 712
 713
 714
 715
 716
 717
 718
 719
 720
 721
 722
 723
 724
 725
 726
 727
 728
 729
 730
 731
 732
 733
 734
 735
 736
 737
 738
 739
 740
 741
 742
 743
 744
 745
 746
 747
 748
 749
 750
 751
 752
 753
 754
 755
 756
 757
 758
 759
 760
 761
 762
 763
 764
 765
 766
 767
 768
 769
 770
 771
 772
 773
 774
 775
 776
 777
 778
 779
 780
 781
 782
 783
 784
 785
 786
 787
 788
 789
 790
 791
 792
 793
 794
 795
 796
 797
 798
 799
 800
 801
 802
 803
 804
 805
 806
 807
 808
 809
 810
 811
 812
 813
 814
 815
 816
 817
 818
 819
 820
 821
 822
 823
 824
 825
 826
 827
 828
 829
 830
 831
 832
 833
 834
 835
 836
 837
 838
 839
 840
 841
 842
 843
 844
 845
 846
 847
 848
 849
 850
 851
 852
 853
 854
 855
 856
 857
 858
 859
 860
 861
 862
 863
 864
 865
 866
 867
 868
 869
 870
 871
 872
 873
 874
 875
 876
 877
 878
 879
 880
 881
 882
 883
 884
 885
 886
 887
 888
 889
 890
 891
 892
 893
 894
 895
 896
 897
 898
 899
 900
 901
 902
 903
 904
 905
 906
 907
 908
 909
 910
 911
 912
 913
 914
 915
 916
 917
 918
 919
 920
 921
 922
 923
 924
 925
 926
 927
 928
 929
 930
 931
 932
 933
 934
 935
 936
 937
 938
 939
 940
 941
 942
 943
 944
 945
 946
 947
 948
 949
 950
 951
 952
 953
 954
 955
 956
 957
 958
 959
 960
 961
 962
 963
 964
 965
 966
 967
 968
 969
 970
 971
 972
 973
 974
 975
 976
 977
 978
 979
 980
 981
 982
 983
 984
 985
 986
 987
 988
 989
 990
 991
 992
 993
 994
 995
 996
 997
 998
 999
 1000